Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8670314
Centre d'intérêt: 751

Dussault, Gilles, 1930-.

L'effritement du monolithisme des programmes de français : étude clinique de quelques classes de niveau élémentaire et de niveau secondaire du Québec métropolitain / Gilles Dussault en collab. avec Jocelyne Roberge-Brassard, Toussaint Fortin, Denise Paquet. -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1975.
65 p. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre: Association canadienne pour l'étude du curriculum, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Edmonton, juin 1975. Code: C-36.

Vedette(s)-secondaire(s): Roberge-Brassard, Jocelyne, 1950- * Fortin, Toussaint * Paquet, Denise * INRS-Education * Association canadienne pour l'étude du curriculum * Société canadienne pour l'étude de l'éducation

Descripteur(s): Français (Langue) * Programme d'enseignement * Langue maternelle * Enseignement individualisé * Apprentissage individualisé * Analyse de l'enseignement * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Analyse de programmes

L'exposé comprend deux parties principales. La première traite des programmes de français, langue maternelle de onze enseignants du secondaire. Elle énumère d'abord les critères de sélection et de structure des objectifs communs à tous les programmes, signale ensuite les différences entre ces programmes en fonction de ces mêmes critères, et présente les différences observables, au niveau des objectifs eux-mêmes, entre les programmes de chaque niveau. La seconde partie traite des programmes de français, langue maternelle, de quatre classes du primaire où l'on a expérimenté en 1974-1975 un système d'apprentissage individualisé. Les auteurs démontrent comment le respect des rythmes d'apprentissage a manifesté l'ampleur excessive d'un programme officiel et mené à une individualisation du programme d'enseignement. La conclusion énumère certaines questions que soulève cette tendance vers l'individualisation de l'enseignement.

Type de document: r

EDUQ 8670314

Association Canadienne pour l'Etude du Curriculum
Société Canadienne pour l'Etude de l'Education
Edmonton, Juin 1975

L'EFFRITEMENT DU MONOLITHISME DES PROGRAMMES DE FRANCAIS: ETUDE CLINIQUE DE QUELQUES CLASSES DE NIVEAU ELEMENTAIRE ET DE NIVEAU SECONDAIRE DU QUEBEC METROPOLITAIN

C - 36

Gilles Dussault, Ed. D.
en collaboration avec:
Jocelyne Roberge-Brassard
Toussaint Fortin
Denise Paquet

INRS-EDUCATION
C.P. 7500
Québec 10e. P.Q.

Ces travaux ont été subventionnés par:

- La direction générale de l'enseignement supérieur, programme PCAC, ministère de l'éducation du Québec

- Le Conseil des Arts du Canada

- La direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'éducation du Québec

INTRODUCTION: Plan de la communication et définitions préalables

Plan de la communication

En plus d'une introduction où l'on présente le plan de la communication et quatre définitions, et d'une conclusion où l'on énumérera certaines questions majeures que soulèvent la tendance vers l'individualisation et l'individualisation du curriculum, cet exposé comprend deux parties principales.

Dans la première partie, l'on traitera des programmes de français, langue maternelle, de onze enseignants du niveau secondaire. L'on énumérera d'abord les critères de sélection et de structure des objectifs communs à tous ces programmes, l'on signalera ensuite les différences entre ces programmes en fonction de ces mêmes critères, et l'on présentera enfin les différences observables, au niveau des objectifs eux-mêmes, entre les programmes de chaque niveau.

La seconde partie traitera des programmes de français, langue maternelle, de quatre classes du niveau élémentaire où l'on a expérimenté en 1974-75 un système d'apprentissage individualisé. L'on démontrera comment le respect des rythmes d'apprentissage a manifesté l'ampleur excessive d'un programme officiel et mené à une individualisation du curriculum.

Définitions préalables

Le curriculum. Nous définissons, avec Mauritz Johnson Jr., le curriculum comme étant "une série structurée d'objectifs d'apprentissage" (1)

L'individualisation du curriculum. Dans le système scolaire formel, les programmes, c'est-à-dire les séries d'objectifs d'apprentissages, sont très habituellement définis pour des groupes ou sous-groupes d'apprenants, sans considération spécifique de chacun des nombreux individus qui s'y inscrivent: par exemple, une concentration majeure en sociologie, une concentration mineure en chimie, le programme d'anglais langue seconde pour les écoles élémentaires, le programme de mathématiques pour le niveau secondaire. De plus, il est plutôt exceptionnel que les apprenants participent en grand nombre au choix des objectifs qui constituent le ou les programmes dont ils sont les clients. C'est dire, en bref, que les programmes offerts aux apprenants des divers niveaux scolaires sont, en général, des séries prédéterminées d'objectifs à la constitution desquelles les apprenants ont peu contribué.

On peut concevoir trois niveaux d'individualisation du curriculum.

A un premier niveau, on pourrait dire d'un curriculum qu'il est individualisé si, à partir d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage définis, on constitue pour chaque apprenant un programme propre. Pour atteindre ce premier niveau d'individualisation du curriculum, il est nécessaire que l'ensemble des objectifs où l'on puise les éléments des programmes individuels, contienne plus d'objectifs que

---

(1) Mauritz Johnson Jr. "Definitions and Models in Curriculum Theory". Educational Theory, Vol. 17, No. 2, Avril 1967.

n'importe lequel des programmes individuels. A ce premier niveau d'individualisation, les programmes individuels seraient en partie semblables et en partie différents.

Un second niveau d'individualisation du curriculum exigerait que chaque apprenant participe à l'élaboration de son programme, à partir d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage définis. A ce second niveau, les programmes individuels seraient en partie semblables et en partie différents, ne contiendraient que des objectifs préalablement définis, mais seraient le résultat d'un choix fait conjointement par les responsables du programme et les apprenants.

A un troisième niveau, l'individualisation du curriculum exigerait que non seulement l'apprenant participe à l'élaboration de son programme mais qu'il ait la liberté ou le privilège d'introduire un nombre plus ou moins grand d'éléments dans l'ensemble d'objectifs à partir duquel il constituera son programme. A ce niveau, les programmes individuels auraient toutes les chances d'être plus différents que semblables.

A la lumière des considérations qui précèdent, nous proposons la définition suivante.

L'individualisation du curriculum, en milieu scolaire, c'est, à un premier niveau et à tout le moins, la constitution à partir d'un ensemble d'objectifs d'apprentissage définis, d'un sous-ensemble spécifique pour chacun des apprenants; ce peut être aussi, à un second niveau, la participation de l'apprenant à la constitution du sous-ensemble qui lui est propre; ce peut être enfin la constitution, pour chaque apprenant et avec sa participation, d'un sous-ensemble d'objectifs d'apprentissage empruntés à un ensemble dans lequel l'apprenant a eu la liberté d'introduire un nombre plus ou moins grand d'éléments.

Macro-individualisation du curriculum. Par macro-individualisation du curriculum, nous référons au fait, pour des enseignants d'un même niveau scolaire, d'élaborer des programmes différents pour chaque groupe d'apprenants.

Micro-individualisation du curriculum. Cette expression désigne à proprement parler l'individualisation du curriculum telle que nous l'avons définie plus haut et correspond au fait de développer un programme propre à chaque apprenant.

PREMIERE PARTIE

UNE TENDANCE VERS L'INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES DE FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE: UN PHENOMENE DE MACRO-INDIVIDUALISATION DU CURRICULUM DANS ONZE CLASSES DU NIVEAU SECONDAIRE

Nous considérons ici onze programmes élaborés par des enseignants de secondaire V, IV et III et qui s'inspirent tous du programme-cadre de français promulgué par le ministère de l'éducation du Québec pour les écoles secondaires. Nous traiterons d'abord des similitudes de ces programmes, ensuite de leurs différences au niveau des principes, enfin de leurs différences au niveau des objectifs.

1.0 SIMILITUDES DES ONZE PROGRAMMES: ENTRE EUX ET AVEC LE PROGRAMME-CADRE

Les programmes des onze enseignants ont, tant entre eux qu'avec le programme-cadre dont ils s'inspirent, des ressemblances marquées si l'on considère la nature, les critères de sélection et les critères de structure de leurs objectifs.

1.1 LA NATURE DES OBJECTIFS

Chacun des programmes des enseignants présente une liste d'objectifs. Comme on le verra plus loin, la longueur de ces listes varie beaucoup d'un enseignant à l'autre. Mais dans la

très grande majorité des cas (voir tableau 1), ces objectifs énoncés par les enseignants concernent et la compréhension et l'expression, tant dans le domaine de la langue que dans celui de la pensée. Par conséquent, si l'on considère seulement les quatre grandes classes d'objectifs proposées par le programme-cadre, il faut conclure que leur ressemblance tant entre eux qu'avec le programme-cadre, est parfaite en ce qui concerne l'expression (langue et pensée) et qu'elle dépasse 80% en ce qui concerne la compréhension (langue et pensée), pour donner une concordance globale de 90.9%.

1.2 LES CRITERES DE SELECTION

Comme l'indiquent les trois premières rangées du tableau 2, les ressemblances des programmes des enseignants entre eux et avec le programme-cadre, en ce qui concerne les critères de sélection des objectifs, sont moins marquées qu'en ce qui regarde les grandes classes d'objectifs, mais elles sont quand même importantes. En effet, s'il n'y a qu'à peu près un enseignant sur deux (54.5%) qui fait sien le troisième critère de sélection des objectifs énoncé par le programme-cadre, cette proportion monte à environ trois sur quatre (72.7%) dans le cas du deuxième critère et atteint 100% dans le cas du premier. En moyenne, la concordance entre les critères de sélection des objectifs énoncés par les enseignants et ceux que retient le programme-cadre est de 75.7%.

1.3 LES CRITERES DE STRUCTURE

L'examen des deux premières rangées du tableau 3 même, en ce qui concerne les critères de structure des objectifs, aux mêmes constatations que dans le cas des critères de sélection: les enseignants font substantiellement leurs les principes d'organisation des objectifs d'apprentissage. En effet, neuf ensei-

COMMUNICATION

LANGUE — PENSEE

ENSEIGNANTS	LANGUE: COMPREHENSION	LANGUE: EXPRESSION	PENSEE: COMPREHENSION	PENSEE: EXPRESSION
A	x	x		x
B	x	x	x	x
C		x		x
D	x	x	x	x
E	x	x	x	x
F	x	x	x	x
G		x	x	x
H	x	x	x	x
I	x	x	x	x
J	x	x	x	x
K	x	x	x	x
TOTAL	9	11	9	11
%	81.8	100	81.8	100

TABLEAU 1: GRANDES CLASSES D'OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE DONT TIENNENT COMPTE LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS

Classe / Critères de sélection	(SECONDAIRE V) A	B	C	D	(SECONDAIRE IV) E	F	G	H	(SECONDAIRE III) I	J	K	PROGRAMME CADRE	%
Fonctions linguistiques de l'apprenant	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	100.
Simultanéité des quatre savoirs	(x)	x	x	x	x	o	o	x	x	x	o	x	72.7
Langue agent de transmission et transformation des valeurs de civilisation	o	(x)	x	o	x	o	o	x	c	x	x	x	54.5
Critère no 4	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	x	o	81.8
Critère no 5	o	o	o	o	x	x	x	x	o	x	x	o	54.5
Critère no 6	o	o	o	o	o	o	o	x	o	o	o	o	9.1

TABLEAU 2: CRITERES DE SELECTION ENONCES DANS LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS ET DANS LE PROGRAMME-CADRE

x: critère explicitement énoncé
(x): critère implicitement énoncé
o : critère non énoncé

Classes / Critères de Structure	(SECONDAIRE V) A	B	C	D	(SECONDAIRE IV) E	F	G	H	(SECONDAIRE III) I	J	K	PROGRAMME-CADRE	%
Simultanéité des quatre savoirs	x	x	x	x	(x)	o	o	(x)	(x)	x	o	x	72.7
Du simple au complexe: global au particulier	x	x	x	x	x	x	o	x	x	x	x	x	90.9
Critère no 3	o	o	o	o	x	x	x	x	x	x	o	o	54.5
Critère no 4	o	o	o	o	x	o	o	o	o	x	o	o	18.2

TABLEAU 3: CRITERES DE STRUCTURE ENONCES DANS LES PROGRAMMES DES ENSEIGNANTS ET DANS LE PROGRAMME-CADRE

x : critère explicitement énoncé
(x) : critère implicitement énoncé
o : critère non énoncé

gnants sur dix (90.9%) acceptent le deuxième critère de structure proposé par le programme-cadre et sept sur dix (72.7%) acceptent le premier. La concordance moyenne entre les critères de structure énoncés par les enseignants et ceux du programme-cadre est de 81.8%.

1.4 SIMILITUDES: RESUME ET CONCLUSION

Les onze programmes élaborés par les enseignants pour trois niveaux différents du cours secondaire sont, en ce qui concerne les grandes classes d'objectifs et les principes de choix et d'organisation de ces objectifs, largement semblables entre eux et au programme-cadre. Exprimée en pourcentage, cette similitude est de 90.9% en ce qui regarde les classes d'objectifs, de 75.7% quant aux critères de sélection des objectifs et de 81.8% quant aux critères de structure des objectifs choisis. Nous sommes donc en présence de programmes qui partagent une même "philosophie" (critères de sélection) et une même "psychologie de l'apprentissage" (critères de structure) et qui poursuivent des objectifs de même nature. C'est dire, en d'autres termes, que ces onze enseignants, qui exercent leur profession à des niveaux et en des milieux divers, n'interprètent pas différemment et acceptent substantiellement le programme-cadre.

Ces ressemblances fondamentales n'empêchent pas toutefois, comme nous le verrons dans les deux prochaines sections, chaque enseignant de donner à son programme une configuration qui lui est propre.

2.0 DIFFERENCES ENTRE LES PROGRAMMES: AU NIVEAU DES PRINCIPES

Les principes auxquels nous référons ici, et en fonction desquels nous observons des différences tant entre les programmes des enseignants qu'entre ces programmes et le programme-cadre, sont les critères de sélection et les critères de structure des objectifs.

2.1 LES CRITERES DE SELECTION: DIFFERENCES

Les trois dernières rangées du tableau 2 indiquent qu'à chaque niveau, des enseignants se donnent, pour le choix des objectifs, des critères qui remplacent certains critères du programme-cadre ou qui s'y ajoutent.

Dans le cas des enseignants B, E, H et J, il s'agit d'additions au programme-cadre, puisque ces enseignants retiennent les trois critères de sélection du programme-cadre. Pour les enseignants A, F, G et I, il s'agit de substitution. Le cas de l'enseignant K en est un d'addition et de substitution.

Il y a peu de ressemblance entre les critères de sélection formulés par les enseignants pour remplacer des critères du programme-cadre ou pour s'y ajouter.

Un critère de sélection est commun aux trois programmes B, J et K. Ce critère réfère à la personnalité, aux points de vue et aux goûts du professeur comme éléments déterminants dans le choix des objectifs.

Un autre critère est commun à deux programmes (F et J): l'examen du ministère de l'éducation.

Chacun des onze autres critères ne se retrouve que dans un programme, mais peuvent être regroupés sous trois titres: société et culture, langue, apprenant. Ce sont les suivants:

- Société et culture:
  - . Nécessité d'apprendre à vivre en société (E)
  - . Respect du programme de l'école (G)
  - . Faire de chaque apprenant un patriote, un défenseur farouche de la québécitude (H)
  - . Redonner à la classe de français la vertu de l'imaginaire et de la contemporanéité (H)
  - . Nécessité de prendre conscience de la structure globale de la langue (I).

- Langue:
  - . Privilégier les fonctions de l'émetteur: parler et écrire, qui sont les plus importantes dans la réalité de la vie (A)
  - . Nécessité de spécifier ou de décortiquer les quatre savoirs (E)
  - . Primauté des savoirs lire et écrire en fonction du marché du travail (F).

- Apprenant:
  - . Nécessité d'éveiller l'intérêt des apprenants pour des points qui pourraient leur être vraiment utiles (G)
  - . Déculpabiliser l'apprenant qui ne sait pas écrire en lui montrant que la société ne l'aide pas (H)
  - . Tenir compte du caractère transitoire du secondaire III: évolution physique et scolaire des apprenants (J).

De ces additions ou substitutions nous concluons premièrement que les programmes des enseignants se distinguent d'une façon relativement marquée du programme-cadre au titre des critères de sélection. En effet 81.8% des enseignants procèdent à l'addition ou à la substitution d'un critère de sélection, 54.5% à celle de deux critères et 9.1% à celle de trois critères. Nous concluons deuxièmement que c'est de façon différente que chaque programme se distingue du programme-cadre, ce qui revient à dire qu'en ce qui concerne les critères de sélection qu'ils ajoutent ou substituent à ceux du programme-cadre, les programmes des enseignants se ressemblent peu entre eux.

2.2 LES CRITERES DE STRUCTURE: DIFFERENCES

Les deux dernières rangées du tableau 3 indiquent que les enseignants de deux niveaux sur trois se donnent des critères de structure des objectifs qui remplacent ceux du programme-cadre ou qui s'y ajoutent.

Dans le cas des enseignants E, H, I et J, il s'agit d'additions au programme-cadre et de substitutions pour les enseignants F et G.

Au titre des critères de structure, les différences entre les programmes des enseignants et le programme-cadre sont moins marquées qu'au titre des critères de sélection. En effet, seulement 54.5% des enseignants ajoutent ou substituent un critère de structure et 18.2% deux critères.

De plus, les critères ajoutés ou substitués par les enseignants se ressemblent plus qu'ils ne se distinguent les uns des autres.

En effet, cinq des huit critères ajoutés ou substitués par les enseignants E, G, H, I et J s'expriment en termes de motivation des apprenants: respect de leurs goûts et de leurs intérêts, maintien de leur intérêt.

L'enseignant J réfère à ses goûts personnels, l'enseignant F à la logique de la discipline, l'enseignant E aux faiblesses du savoir écrire qui invitent à poursuivre d'abord des objectifs relatifs à cette fonction.

Nous concluons qu'en ce qui concerne les critères de structure, les programmes des enseignants se distinguent peu du programme-cadre et qu'ils s'en distinguent de la même façon.

3.0 DIFFERENCES ENTRE LES PROGRAMMES: LES OBJECTIFS

3.1 REMARQUES PRELIMINAIRES

En raison de l'importance de la présente section, nous ferons onze remarques préliminaires avant de procéder à la présentation des différences entre les listes d'objectifs élaborées par les enseignants. Ces remarques visent à préciser la nature et la portée de notre démarche tout en en indiquant les limites.

3.1.1 Nous définissons un programme ou un curriculum comme étant essentiellement une série (structurée) d'objectifs d'apprentissage.

3.1.2 Par conséquent, c'est surtout en comparant les diverses séries d'objectifs élaborées par les enseignants que nous vérifierons la pertinence de l'hypothèse exploratoire que nous avons formulée en ce qui concerne les curricula.

3.1.3 Le programme-cadre fournit une liste d'objectifs pour tout le cours secondaire, sans préciser lesquels conviendraient aux divers niveaux (I, II, III, IV, V). Par conséquent, il nous semble que nous ne pouvons pas légitimement comparer les programmes d'un niveau donné au programme-cadre, c'est-à-dire une partie à un tout qui prévoit des parties sans les identifier. Ce que nous retenons du programme-cadre ici, ce sont les classes et les catégories d'objectifs qu'il propose (cf. figure 1).

3.1.4 Nous avons adapté sans, pensons-nous, les avoir substantiellement modifiées, les classes et catégories d'objectifs du programme-cadre, pour pouvoir tenir compte de tous les objectifs des enseignants sans les interpréter. Plus précisément, nous avons:

- réuni les classes compréhension et expression du domaine langue, pour constituer une classe ou groupe unique nommé LANGUE;

- conservé toutes les catégories du programme-cadre dans notre nouveau groupe langue, et y avons ajouté une catégorie nommée "objectif général: langue";

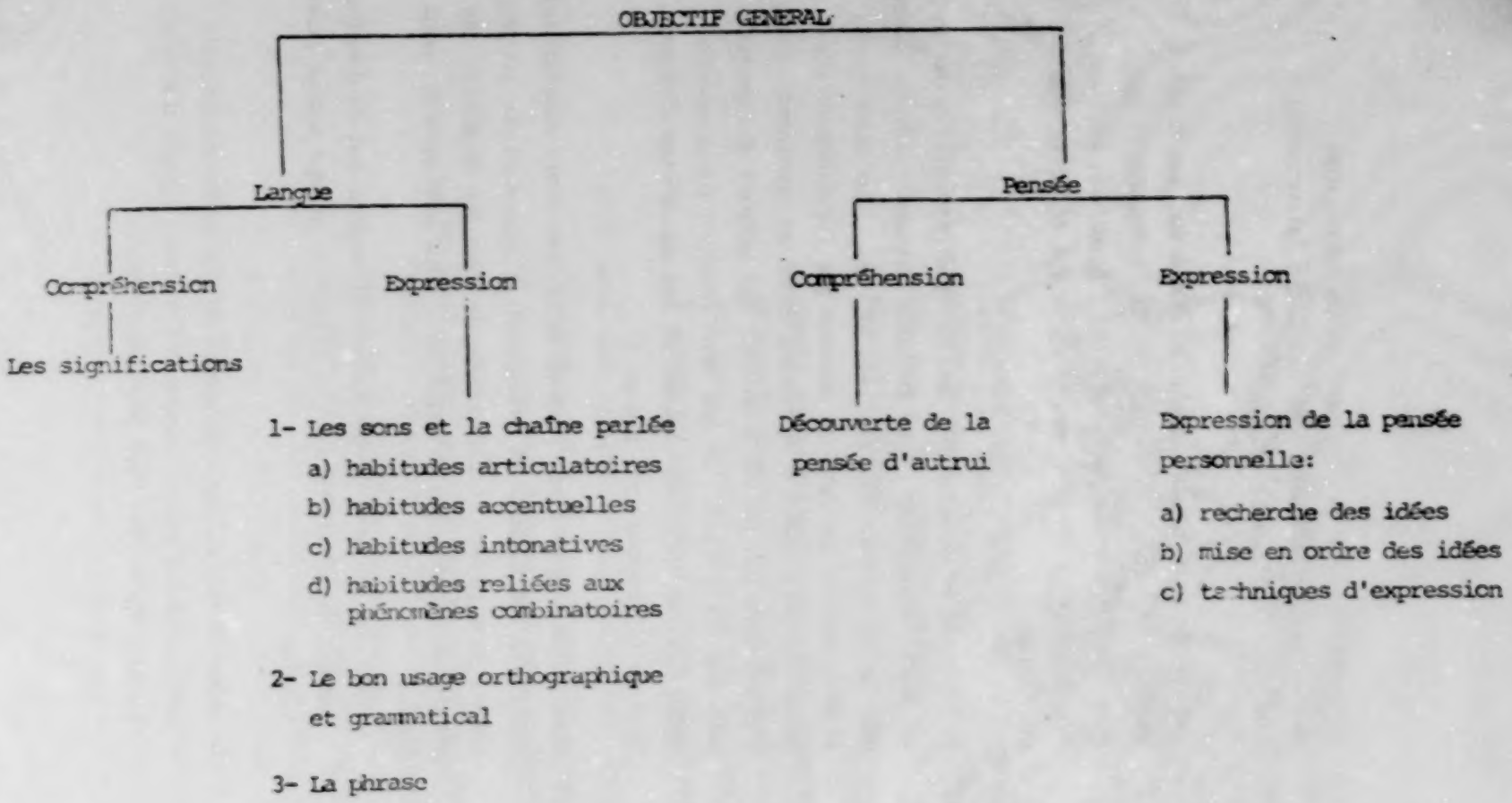


FIGURE 1: LES OBJECTIFS DU PROGRAMME-CADRE DE FRANCAIS: CLASSES ET CATEGORIES

- divisé la classe découverte de la pensée d'autrui (pensée: compréhension) en quatre catégories: découverte de la pensée d'autrui, vie quotidienne; découverte de la pensée d'autrui, littérature française; découverte de la pensée d'autrui, littérature québécoise; découverte de la pensée d'autrui, général;

- ajouté une catégorie à la classe expression de la pensée personnelle (pensée: expression), catégorie que nous avons nommée: expression de la pensée personnelle, général;

- ajouté trois classes d'objectifs pour tenir compte des objectifs généraux relatifs à la communication et relatifs aux quatre savoirs de même que des objectifs non spécifiques à l'apprentissage du français langue maternelle.

3.1.5 Nous nous limiterons à la comparaison des programmes des enseignants entre eux, sans procéder, pour les raisons données en 3.1.3, à leur comparaison avec le programme-cadre.

3.1.6 Etant donné que le programme cadre ne spécifie pas quels objectifs il serait préférable de poursuivre à un niveau plutôt qu'à un autre (voir section 3.1.3), étant donné aussi que nous assumons que les apprenants, en progressant du début à la fin du cours secondaire, augmentent leur bagage de connaissances et d'habiletés linguistiques, étant donné enfin que nous supposons que les enseignants tiennent compte des progrès accomplis par les apprenants, nous postulons que les objectifs définis pour les apprenants d'un niveau sont différents de ceux que poursuivent les apprenants d'un autre niveau. Voilà

pourquoi nous nous limitons à comparer entre eux les programmes d'un même niveau sans nous préoccuper des ressemblances qui pourraient exister entre les programmes de divers niveaux.

3.1.7 Les données que nous utilisons sont complètes pour le secondaire V mais non pour les secondaire IV et III. Pour ces deux niveaux nous disposons des données accessibles au 1er mars 1975 pour l'année 1974-75.

3.1.8 Notre analyse des programmes des enseignants nous amène à conclure que c'est au niveau des objectifs qu'ils se distinguent davantage les uns des autres. Il serait donc particulièrement important de reproduire ici les listes d'objectifs élaborées par les enseignants.

3.1.9 Il nous semble toutefois contre-indiqué pour des raisons d'espace et de temps, de reproduire ici les 399 objectifs énoncés dans les 11 programmes analysés. Si la plus courte des listes ne compte que 7 objectifs, la plus longue en a 102. Pour les onze enseignants, la moyenne des objectifs énoncés est de 36.2.

3.1.10 Nous avons tenté, dans une opération dont nous ne sommes pas tout-à-fait certains de la validité, de procéder à une quantification des curricula. Pour ce faire, nous avons compté le nombre d'objectifs énoncés par chaque enseignant se rattachant à chacune des seize classes ou catégories que nous avons énumérées plus haut (voir la section 3.1.4). Nous avons ainsi obtenu onze distributions de fréquences que nous avons comparées en utilisant la technique statistique du X^2. Cette analyse statistique a confirmé les conclusions des analyses de contenu que nous avions faites au préalable.

Pour les fins de la présente communication, et par souci d'économie de temps, nous utiliserons les analyses statistiques plutôt que les analyses de contenu.

3.1.11 Pour mieux identifier les caractéristiques du programme élaboré par chaque enseignant, nous utiliserons, en plus de la liste des objectifs qui constituent le programme, la liste des travaux demandés aux apprenants. Si, en effet, un travail demandé aux apprenants est, logiquement et naturellement, un moyen en vue d'une fin, l'utilisation de ce moyen révèle la poursuite d'une fin ou d'un objectif. Or il arrive que des objectifs révélés par l'imposition d'un travail ne font pas partie de la liste élaborée par un enseignant. Voilà pourquoi nous utilisons, comme complément à la liste des objectifs du programme proprement dit, la liste des travaux demandés aux apprenants.

3 2 LES OBJECTIFS ET LES TRAVAUX DU SECONDAIRE V

3.2.1 VUE D'ENSEMBLE

Tant en ce qui concerne les objectifs (tableau 4) que les travaux (tableau 5), les programmes élaborés par les quatre enseignants de secondaire V sont nettement plus différents que semblables.

Le X^2 calculé pour l'ensemble des données du tableau 4 (objectifs) est hautement significatif: l'hétérogénéité des programmes n'est pas due au hasard. Il faut en dire autant des travaux demandés aux apprenants (tableau 5).

Les comparaisons des paires d'enseignants mènent aussi à l'affirmation de l'hétérogénéité des programmes. Un tiers

TABLEAU 4: LES OBJECTIFS DU SECONDAIRE V, ANNEE 1973-74

	A	B	C	D	TOTAL
Peine et déjeune parlée	0	0	0	12	12
Signification	2	1	0	25	28
Grammaire	4	1	0	7	12
Orthographe	0	1	0	0	1
Construction de la phrase	1	1	0	10	12
Objectif général LANGUE	0	1	2	3	6
GROUPE LANGUE	7	5	2	59	73
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	0	6	0	14	20
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	0	2	0	0	2
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	0	2	0	0	2
Découverte de la pensée d'autrui: général	0	0	0	0	0
GROUPE DECOUVERTE	0	10	0	14	24
Expression de la pensée personnelle: général	0	9	2	1	12
Expression de la P.P.: Recherche des idées	0	0	0	6	6
Expression de la P.P.: Mise en ordre des idées	1	1	0	5	7
Expression de la P.P.: Techniques d'expression	4	5	0	7	16
GROUPE EXPRESSION	2	15	2	19	38
Objectif général: Communication	1	2	2	1	6
Objectif général: 4 savoirs	2	2	1	0	5
AUTRES non spécifiques au français	0	3	0	3	6
TOTAL	21	36	7	102	

χ^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES OBSERVEES

	χ^2	p
Ensemble	51.26	= .00004
AB	14.38	= .014
AC	2.34	= .508
AD	15.50	= .009
BC	8.56	= .127
BD	25.23	= .0003
CD	35.61	= .00002

TABLEAU 5: LES TRAVAUX DU SECONDAIRE V, ANNEE 1973-74

	A	B	C	D	
Bon et chiite partie	1	0	0	7	
Signification	0	0	0	15	
Grammaire	0	0	0	0	
Orthographe	0	2	0	15	
Construction de la phrase	0	0	0	0	
Objectif général ANGLE	2	0	3	0	
GROUPE ANGLE	21	21	31	37	
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	0	1	0	5	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	0	0	0	0	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	0	0	0	4	
Découverte de la pensée d'autrui: général	21	3	3	3	
GROUPE DECOUVERTE	21	4	3	12	
Expression de la pensée personnelle: général	0	1	2	12	
Expression de la P.P.: Restructure des idées	0	0	0	1	
Expression de la P.P.: Mise en ordre des idées	0	0	0	2	
Expression de la P.P.: Technique d'expression	4	7	15	5	
GROUPE EXPRESSION	14	8	17	20	
Objectif général: Communication					
Objectif général: 4 suivis					
AUTRES non spécifiés au tableau					
TOTAL	28	14	23	69	

χ^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES SOUHAITEES

	χ^2	p
Ensemble	57.23	< .00001
AB	9.48	= .009
AC	21.26	= .0001
AD	30.06	= .00001
BC	1.48	= .5187
BD	7.22	= .025
CD	15.39	= .0008

seulement des six comparaisons donnent des X^2 dont le niveau de signification n'atteint pas 0.05 (comparaisons AC, BC). Pour les travaux, l'on ne retrouve plus qu'une des comparaisons dont le X^2 n'est pas significatif (BC).

Entre les programmes des enseignants de secondaire V, les différences sont quantitatives et qualitatives.

3.2.2 DIFFERENCES QUANTITATIVES

Les enseignants A et C énoncent nettement moins d'objectifs que les enseignants B et D. L'enseignant D, à lui seul, en formule plus que les trois autres enseignants réunis. En ce qui concerne les travaux, les enseignants A et C en demandent à peu près le même nombre, l'enseignant B nettement moins qu'eux, tandis que l'enseignant D fournit une liste dont les titres sont plus nombreux que tous les titres réunis des trois autres enseignants.

3.2.3 DIFFERENCES QUALITATIVES

Si les listes d'objectifs élaborées par les enseignants A et C ne sont pas statistiquement différentes (X^2 de 2.34 à $p = .508$), il faut remarquer que l'enseignant C n'énonce que des objectifs généraux tandis que l'enseignant A est plus spécifique dans 9 de ses 11 énoncés.

Les enseignants A et D poursuivent proportionnellement plus d'objectifs dans le domaine de la langue que dans celui de la pensée (découverte et expression): 7 par rapport à 2 pour A, et 59 par rapport à 33 pour D. Chez l'enseignant C, on retrouve le même nombre d'objectifs en langue et en pensée, tandis que l'enseignant B donne nette prédéance à la pensée: 25 objectifs sur 30.

Dans les classes A, B et C, les travaux sont de 6 à 8 fois plus nombreux dans les secteurs découverte et expression que dans le secteur langue, tandis qu'il n'y a pas de différence marquée entre ces secteurs dans la classe .

Seuls les enseignants B et D inscrivent à leurs programmes des objectifs non spécifiques à l'enseignement du français. Les objectifs de cette catégorie sont, par exemple, chez l'enseignant B: "connaître le groupe avec lequel on travaille", "comprendre le rôle du professeur", et, chez l'enseignant D: "développer le sens de l'observation", "développer l'habitude du travail personnel de qualité", "développer le sens critique".

3.2.4 OBJECTIFS ET TRAVAUX DU SECONDAIRE V: CONCLUSION

Malgré certaines ressemblances entre les objectifs de l'enseignant C et ceux des enseignants A et B, de même qu'entre les travaux déterminés par les enseignants B et C, il faut conclure que les programmes élaborés par les quatre enseignants de secondaire V sont quantitativement et qualitativement différents.

3.3 LES OBJECTIFS ET LES TRAVAUX DU SECONDAIRE IV

3.3.1 VUE D'ENSEMBLE

Les quatre classes de secondaire IV poursuivent des ensembles d'objectifs différents les uns des autres (tableau 6). Quant aux travaux imposés aux apprenants de ces classes (tableau 7), les ressemblances sont aussi nombreuses que les différences.

Le X^2 calculé pour l'ensemble des données du tableau 6 (objectifs) est hautement significatif: il signifie qu'il y a hétérogénéité des programmes à ce niveau comme au niveau de secondaire V, et qu'elle n'est pas due au hasard.

Si la moitié des comparaisons des paires de classes (trois comparaisons sur six) ne fait pas apparaître de différences significatives (E-G, E-H, F-G) pour les travaux, il n'y a par contre, pour les objectifs, comme en secondaire V, que le tiers des comparaisons dont le niveau de signification n'atteigne pas 0.05 (F-G, G-H).

Entre les programmes des classes de secondaire IV, les différences sont d'ordre qualitatif autant que quantitatif.

3.3.2 DIFFERENCES QUANTITATIVES

Le nombre d'objectifs énoncés par l'enseignant H est presque deux fois plus grand que le nombre des objectifs de l'enseignant G, tandis que les enseignants E et G demandent deux fois plus de travaux aux apprenants que l'enseignant H. De fait, dans les classes de secondaire IV, il semblerait que plus l'on poursuit d'objectifs, moins l'on impose de travaux.

Il faut remarquer qu'en secondaire IV l'écart entre les classes, tant pour le nombre d'objectifs poursuivis que pour le nombre des travaux demandés, est nettement plus restreint qu'en secondaire V.

TABLEAU 6: LES OBJECTIFS DU SECONDAIRE IV, 1974-75 (données disponibles le 1er mars 1975)

	E	F	G	H
Sens et chimp partie	0	0	0	2
Signification	1	3	0	2
Grammaire	0	7	3	0
Ortographe	0	0	1	0
Construction de la phrase	1	2	1	0
Objectif général LANGUE	1	5	4	7
GROUPE LANGUE	3	17	9	11
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	4	1	0	2
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	0	2	0	0
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	3	0	0	3
Découverte de la pensée d'autrui: général	0	4	4	1
GROUPE DECOUVERTE	7	7	4	6
Expression de la pensée personnelle: général	7	0	3	4
Expression de la P.P.: recherche des idées	1	3	0	0
Expression de la P.P.: mise en ordre des idées	1	1	0	0
Expression de la P.P.: techniques d'expression	6	1	1	1
GROUPE EXPRESSION	15	5	4	5
Objectif général: Communication	0	1	0	0
Objectif général: 4 savoirs	0	0	1	0
AUTRES non spécifiques ou tronqués	3	0	2	15
TOTAL	28	30	20	37

χ^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES SOUHAITEES

	χ^2	p
Ensemble	47.94	= .0001
EF	19.75	= .001
EG	10.34	= .015
EH	16.72	= .001
FG	5.62	= .346
FH	16.81	= .003
GH	7.22	= .124

TABLEAU 7: LES TRAVAUX DU SECONDAIRE IV, SYNTHÈSE À DÉCEMBRE 1974

	G	F	E	D
Idées et cadre parlé	1	0	0	0
Signification	0	9	5	0
Grammaire	0	4	1	0
Orthographe	0	3	0	6
Construction de la phrase	0	0	4	6
Objectif général LANGUE	1	0	2	0
GROUPE LANGUE	2|	16|	12|	12|
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	3	2	1	5
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	0	1	3	0
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	2	2	1	0
Découverte de la pensée d'autrui: général	1	0	0	0
GROUPE DÉCOUVERTE	6|	5|	5|	5|
Expression de la pensée personnelle: général	1	1	1	0
Expression de la P.P.: recherche des idées	0	0	3	2
Expression de la P.P.: mise en ordre des idées	0	0	0	1
Expression de la P.P.: techniques d'expression	2	3	0	7
GROUPE EXPRESSION	3|	4|	4|	10|
Objectif général: Communication				
Objectif général: 4 savoirs				
NOTES non spécifiques au français				
TOTAL	11|	25|	18|	27|

X^2 CALCULÉS À PARTIR DES FRÉQUENCES SOULIGNÉES

	X^2	P
Ensemble	14.05	= .029
EF	5.80	= .054
EG	3.07	= .214
FG	5.19	= .07[illegible]
FD	1.27	= .536
ED	6.95	= .030
GD	6.69	= .034

3.3.3 DIFFERENCES QUALITATIVES

L'enseignant E poursuit proportionnellement beaucoup plus d'objectifs dans le domaine de la pensée (découverte et expression) que dans celui de la langue, soit 22 par rapport à 3. Pour l'enseignant F, la langue a prédominance sur la pensée (17 objectifs en langue en regard de 12 en pensée). Dans les classes G et H, pensée et langue regroupent des nombres égaux d'objectifs. Il faut toutefois noter que c'est la catégorie "autres" ou "objectifs non spécifiques à l'enseignement du français" qui, chez l'enseignant H, compte le plus grand nombre d'objectifs.

Si quant à la structure des objectifs les classes G et H ne diffèrent pas significativement, les objectifs eux-mêmes ne sont pas de même venue. En effet, alors que l'enseignant G vise à "garder les étudiants à l'école jusqu'à la fin de l'année" et à "éviter d'accroître leur horreur du français" (objectifs de la catégorie "autres"), l'enseignant H vise, par exemple, à "faire constater l'omniprésence de la publicité dans le monde moderne" et à "faire constater l'influence des média d'information dans la vie quotidienne". Au niveau de la langue, l'enseignant H tente d'amener les apprenants à "faire un diagnostic de l'état de la langue québécoise" et à "voir la nécessité de perfectionner sa langue et de la défendre jusqu'au bout", alors que l'enseignant G se préoccupe de "la maîtrise des règles qui régissent les participes passés" et de "la maîtrise de l'orthographe courante". Au niveau de la pensée, l'enseignant G insiste sur la composition de textes courts, l'enseignant H sur la composition d'oeuvres complexes (par exemple, une pièce de théâtre).

Les programmes et travaux des classes F et G ne diffèrent pas (χ^2 de 5.622 p = .346 pour les objectifs et de 1.27 à p = .536 pour les travaux): ils s'adressent tous deux, au surplus, à des apprenants de la voie dite allégée.

3.3.4 OBJECTIFS ET TRAVAUX DU SECONDAIRE IV: CONCLUSION

Après avoir constaté une ressemblance entre les programmes de même qu'entre les travaux des classes F et G, on trouve surtout des différences entre ces deux classes d'une part et chacune des classes E et H d'autre part, de même qu'entre les classes E et H: des dix comparaisons possibles (2 fois chacune: EF, EG, EH, FG, GH), sept sont significatives. Si les différences quantitatives entre les programmes de secondaire IV sont moins marquées qu'entre ceux de secondaire V, les différences qualitatives sont suffisamment importantes pour qu'on puisse conclure, tout comme en secondaire V, à l'hétérogénéité des programmes de secondaire IV.

3.4 LES OBJECTIFS ET LES TRAVAUX DU SECONDAIRE III

3.4.1 VUE D'ENSEMBLE

L'hétérogénéité des listes d'objectifs du secondaire III est moins marquée qu'en secondaire IV ou en secondaire V, même si les X^2 calculés à partir de l'ensemble des données du tableau 8 et du tableau 9 sont significatifs. En effet, une seule des trois comparaisons de paires de listes d'objectifs (tableau 8) est significative au-delà de 0.05 (IK). En ce qui concerne les travaux, deux comparaisons sur trois mènent à l'observation de différences significatives (IJ, IK). L'on pourrait toutefois difficilement considérer comme semblables les programmes des enseignants I, J et K.

TABLEAU 8: LES OBJECTIFS DU SECONDAIRE III, 1974-75 (données disponibles le 1er mars 1975)

	K	J	I	H	TOTAL
Sens et clarté pratique	2	7	9		
Signification	3	5	21		
Grammaire	5	4	1		
Orthographe	0	1	0		
Construction de la phrase	1	4	2		
Objectif général LANGUE	4	6	1		
GROUPE LANGUE	14	24	25		63
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	1	2	0		
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	2	0	1		
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	0	0	4		
Découverte de la pensée d'autrui: général	4	4	0		
GROUPE DECOUVERTE	7	6	5		18
Expression de la pensée personnelle: général	2	4	0		
Expression de la P.P.: Recherche des idées	2	2	0		
Expression de la P.P.: Mise en ordre des idées	2	1	0		
Expression de la P.P.: Technique d'expression	1	5	2		
GROUPE EXPRESSION	7	12	2		21
Objectif général: Communication	3	2	0		
Objectif général: 4 savoirs	1	2	0		
Autres non spécifiques au français	1	2	0		
TOTAL	32	46	32		

χ^2 CALCULES A PARTIR DES FREQUENCES SOULIGNEES

	χ^2	p
Ensemble	26.64	= .003
IJ	7.89	= .162
IK	24.27	= .0004
JK	9.03	= .107

3.4.2 DIFFÉRENCES QUANTITATIVES

L'écart qui sépare les enseignants quant au nombre total d'objectifs énoncés rappelle celui que nous avons observé en secondaire IV et n'a pas l'ampleur de celui que l'on a noté en secondaire V. En ce qui regarde le nombre de travaux demandés aux apprenants, les enseignants de secondaire III forment le groupe le moins disparate. A ce niveau-ci, contrairement à ce que l'on a noté en secondaire IV, le nombre des travaux demandés aux apprenants est d'autant plus grand qu'il y a davantage d'objectifs formulés dans le programme.

3.4.3 DIFFÉRENCES QUALITATIVES

La différence la plus frappante entre les enseignants I et K provient des nombres d'objectifs qui appartiennent au groupe langue et de ceux qui appartiennent au groupe pensée. L'enseignant I a 14 objectifs de langue et 31 de pensée, tandis que, dans le même ordre, l'enseignant K en a 25 et 7. L'enseignant J, quant à lui, se situe entre ces deux pôles, même s'il poursuit plus d'objectifs de langue que d'objectifs de pensée.

Chez l'enseignant J il n'y a pas de catégorie d'objectifs qui prédomine nettement sur les autres. Mais tel n'est pas le cas chez l'enseignant I où la catégorie "techniques d'expression" compte 36% des objectifs du programme, ni chez l'enseignant K où 65.6% des objectifs se retrouvent dans la catégorie "significations".

TABLEAU 9: LES TRAVAUX DU SECONDAIRE III, SEPTEMBRE À DÉCEMBRE 1974

	28	26	28	
TOTAL				
AUTRES non spécifiques au français				
Objectif général: 4 savoirs				
Objectif général: Caractérisation				
GROUPE EXPRESSION	12	3	1	
Expression de la P.P.: Techniques d'expression	8	3	1	
Expression de la P.P.: Mise en cuvre des idées	3	0	0	
Expression du la P.P.: Recherche des idées	1	0	0	
Expression de la pensée personnelle: général	0	0	0	
GROUPE: DÉCOUVERTE	3	10	5	
Découverte de la pensée d'autrui: général	1	5	0	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature québécoise	1	3	5	
Découverte de la pensée d'autrui: littérature française	1	0	0	
Découverte de la pensée d'autrui: vie quotidienne	0	2	0	
GROUPE: LANGUE	14	12	14	
Objectif général LANGUE	1	6	2	
Construction de la phrase	1	0	1	
Orthographe	1	1	1	
Grammaire	7	2	1	
Signification	4	4	6	
Sons et chaîne parlée	0	0	0	
	1	3	4	

χ^2 CALCULÉS À PARTIR DES FRÉQUENCES SOULIGNÉES

	χ^2	p
Ensemble	14.84	= .005
1T	9.07	= .011
2K	8.44	= .015
3K	1.95	= .622

En ce qui concerne les travaux, les trois enseignants ne se distinguent pas quant au nombre de leurs exigences dans le secteur langue. Mais l'enseignant J demande beaucoup plus de travaux que les enseignants I et K dans le secteur découverte de la pensée d'autrui (fonctions du récepteur). Enfin l'enseignant I donne nettement plus d'attention que l'enseignant J au secteur expression (fonctions de l'émetteur) que l'enseignant K ignore presque tout-à-fait.

3.4.4 OBJECTIFS ET TRAVAUX DU SECONDAIRE III: CONCLUSION

Même si les programmes de secondaire III se ressemblent davantage que ne le font ceux du secondaire IV ou du secondaire V, il y a suffisamment de distinctions entre eux pour qu'on évite de parler de programmes identiques: objectifs et travaux de la classe I diffèrent significativement de ceux de la classe K; on ne peut dire qu'objectifs et travaux de la classe J sont différents de ceux de la classe K; les travaux mais non les objectifs diffèrent significativement dans les classes I et J.

4.0 CONCLUSION: UNE TENDANCE VERS LA MACRO-INDIVIDUALISATION DES PROGRAMMES

Nous venons de présenter des données qui nous amènent à conclure qu'à chacun des trois niveaux du cours secondaire où notre étude a porté jusqu'à ce jour, les enseignants de chaque niveau ont élaboré des programmes différents les uns des autres.

Tout semble s'être passé comme si chacun des onze enseignants avait examiné d'une façon critique les principes qui sont à la base du programme-cadre de français pour les écoles secondaires. Cet examen critique les aurait portés à accepter substantiellement mais non pas toujours intégralement les principes du programme-cadre: certains les assumèrent sans rien y retrancher ou rien y ajouter; d'autres y retranchèrent certains éléments; d'autres encore n'y retranchèrent rien mais y ajoutèrent des éléments; d'autres enfin procédèrent à des suppressions et à des additions.

Tout semble ensuite s'être passé comme si chaque enseignant, à partir de sa liste revisée de principes (sa liste de critères de sélection et de critères de structure des objectifs) avait développé, en fonction des apprenants, en fonction de ses propres ressources et en fonction des ressources de son milieu, un programme particulier pour le groupe d'apprenants dont il avait la charge.

C'est pour désigner ce phénomène de l'élaboration d'un programme particulier pour chaque groupe d'apprenants que nous employons l'expression "macro-individualisation du curriculum". La "micro-individualisation" du curriculum consisterait à développer un programme propre à chaque apprenant.

C'est un phénomène de micro-individualisation que nous considérerons maintenant dans la deuxième partie de cet exposé.

DEUXIEME PARTIE

UN PHENOMENE D'INDIVIDUALISATION DU PROGRAMME DE FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE, DANS QUATRE CLASSES DU NIVEAU ELEMENTAIRE

Dans cette seconde partie nous verrons comment une première expérimentation d'un système d'apprentissage individualisé (1) a mené à l'individualisation du programme de français dans quatre classes du niveau élémentaire. Nous dirons d'abord brièvement quel programme était offert aux apprenants au début de l'expérimentation. Nous ferons ensuite état de données disponibles après trois mois d'expérimentation du système. Nous présenterons enfin les programmes individualisés pour les 9 ans et pour les 10 ans après avoir signalé les principes qui ont guidé les enseignantes dans leur travail d'individualisation du curriculum.

5.0 Le système SAGE et l'individualisation du curriculum: état de la question en août 1974.

Après 15 mois consacrés à l'élaboration et à la pré-expérimentation du système, le docteur Yves Bégin et ses collaborateurs jugeaient qu'ils étaient prêts à passer en septembre 1974, à une première expérimentation et à une première évaluation de SAGE dans quatre classes du niveau élémentaire. En fonction de l'individualisation du curriculum de français, langue maternelle, SAGE se situait comme suit à la veille de sa première utilisation formelle en milieu scolaire.

---

(1) Le système SAGE, développé, expérimenté et évalué sous la direction du docteur Yves Bégin, professeur-chercheur à l'INRS-Education.

5.1 L'individualisation du curriculum dans SAGE. Ayant renoncé à modifier de quelque façon que ce soit le programme institutionnel de français de la commission scolaire de Ste-Foy, les membres du programme SAGE offraient à chacun des apprenants du groupe 9 ans un programme rigoureusement semblable, et un programme aussi nettement commun aux apprenants du groupe 10 ans. Le programme institutionnel de Ste-Foy ne retenant pas la distinction entre élèves forts, moyens et faibles, nous posions comme hypothèse de travail que les 62 apprenants du groupe 9 ans réussiraient à atteindre tous les objectifs de chacun des 57 modules de leur programme et que les 56 apprenants du groupe 10 ans feraient de même pour les 72 modules obligatoires de leur programme. (1)
Il n'y avait donc aucun élément d'individualisation du curriculum (français) dans SAGE à la veille du début de l'expérimentation.

6.0 L'individualisation dans SAGE après trois mois d'expérimentation

Au début de décembre 1974, l'équipe de recherche, les quatre enseignantes responsables des classes expérimentales et trois cadres de la commission scolaire de Ste-Foy consacraient deux jours à l'évaluation des trois premiers mois d'expérimentation du système SAGE. De cette session d'évaluation, nous retiendrons ici trois points: la manifestation de rythmes différents d'apprentissage, l'ampleur excessive du programme institutionnel de Ste-Foy, la décision d'opter pour une solution d'individualisation au problème suscité par les rythmes d'apprentissage et l'ampleur du programme.

6.1 Des rythmes différents d'apprentissage. Dans SAGE, un apprenant ne peut entreprendre la poursuite des objectifs

(1) Nous avions prévu 6 modules libres ou d'enrichissement pour les 10 ans, soit les modules 701 à 706.

d'un nouveau module que s'il a fait la preuve qu'il a atteint les objectifs du module précédent. Cette preuve est faite par la réussite au test-module. En pratique, les enseignantes ont permis aux apprenants de poursuivre simultanément les objectifs de deux modules, mais la condition de réussite d'un de ces deux modules demeure nécessaire à la poursuite des objectifs d'un autre module.

Ainsi, le nombre de modules complétés par les apprenants durant une période donnée est un indice évident du rythme auquel se font les apprentissages, surtout lorsque ce sont les mêmes sous-ensembles de modules qui sont proposés aux apprenants.(1) L'examen des figures 2 et 3 révèle que le système d'enseignement individualisé élaboré par l'équipe de SAGE a facilité l'individualisation de l'apprentissage, tout au moins en ce qui concerne le rythme d'apprentissage. Alors que dans une classe régulière le programme d'études ou curriculum, pour une période de temps donnée, est le même, en principe, pour tous les apprenants du groupe, il n'en va pas de même dans nos classes expérimentales. Les 9 ans (figure 2) ont atteint en moyenne, durant les trois premiers mois d'expérimentation, les objectifs de 9.3 modules; mais certains apprenants n'ont atteint, durant cette période, que les objectifs de 4 modules, et d'autres les objectifs de 21 modules. Pour les 10 ans (figure 3), la moyenne des modules terminés est de 11.3, certains apprenants n'en ayant complété que 4 et d'autres autant que 23.

Il semble donc qu'en permettant à chaque apprenant de travailler à son rythme propre, l'on permet aux différences individuelles de manifester leur influence sur le processus d'apprentissage et sur la constitution du curriculum. Ces différences individuelles se retrouvent fort probablement dans la très

---

(1) Ce fut le cas pour les trois premiers mois d'expérimentation. Les sous-ensembles de modules proposés aux 9 ans étaient 001 à 005 et 101 à 121, avec possibilité d'entreprendre 201 à 205. Pour les 10 ans, les sous-ensembles étaient 101 à 112 et 201 à 211.

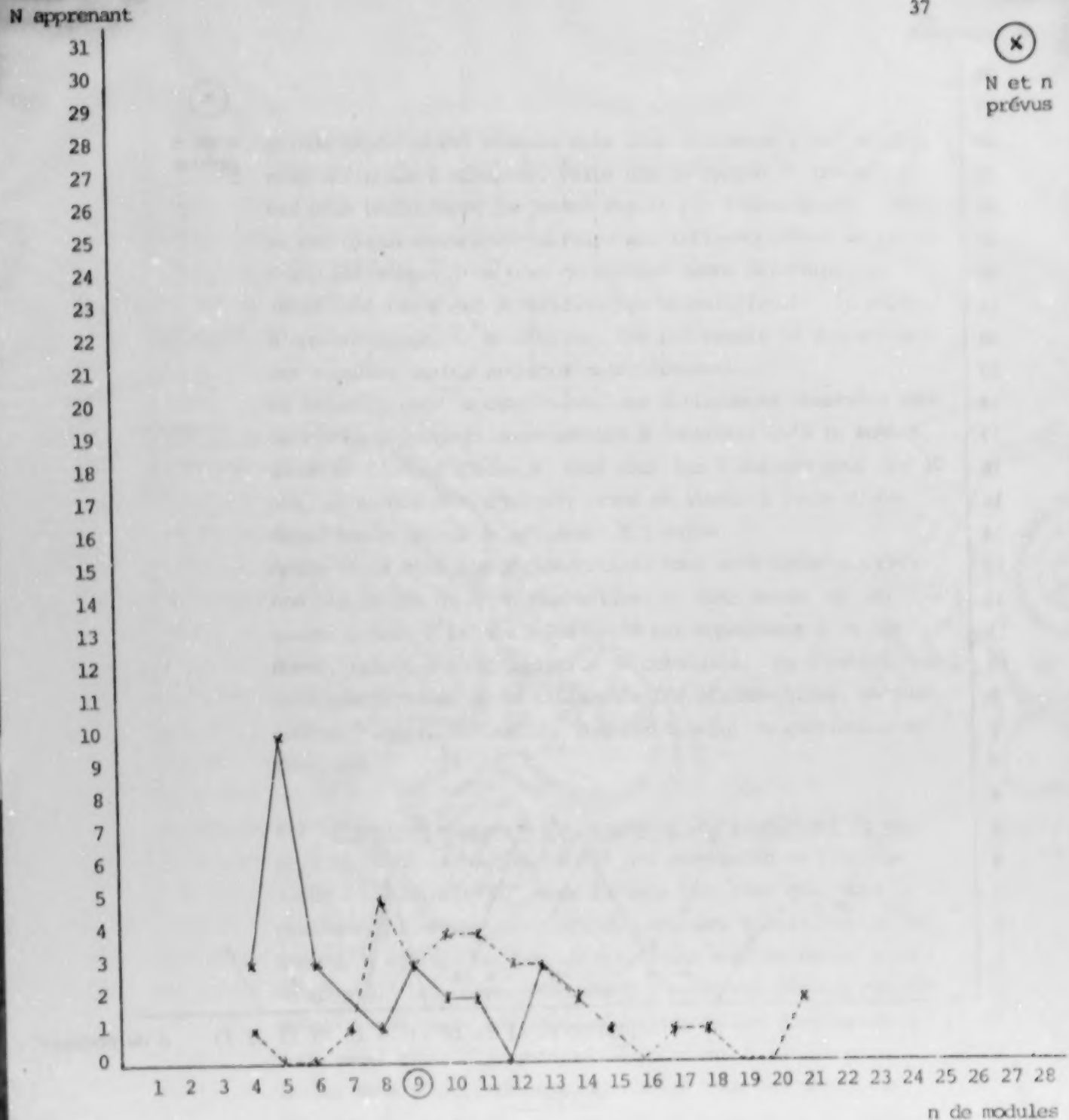


FIGURE 2

Nombre de modules complétés par divers nombres d'apprenants après 3 mois d'expérimentation (9 ans). Classe 401: ——— -

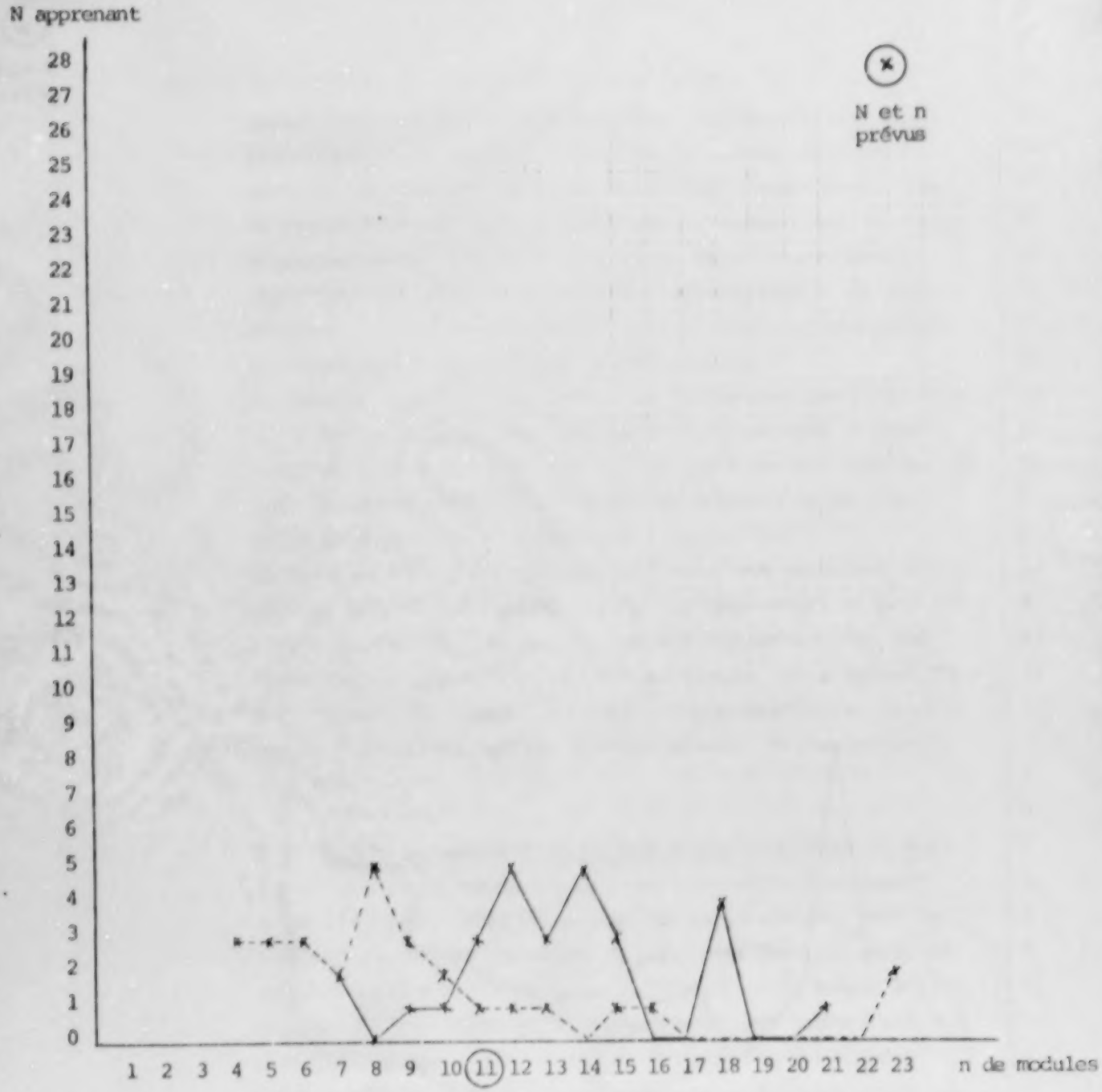


FIGURE 3

Nombre des modules complétés par divers nombres d'apprenants après 3 mois d'expérimentation (10 ans). Classe 501: _____
Classe 502: - - - - -

grande majorité des classes mais leur influence y est voilée, plus difficile à observer, parce que le rythme de travail y est plus uniforme et largement établi par l'enseignant. Parmi ces différences individuelles qui influenceraient le rythme d'apprentissage, l'on peut considérer comme déterminantes (mais ceci est sujet à vérification scientifique): le style d'apprentissage, la motivation, les pré-requis ou connaissances acquises ou non acquises antérieurement.
En relation avec le curriculum, les différences observées dans le rythme d'apprentissage amènent à constater qu'à un moment donné de l'année scolaire, tant pour les 9 ans que pour les 10 ans, le nombre des objectifs visés et atteints varie d'une façon importante d'un apprenant à l'autre.
Après trois mois d'expérimentation, nous nous trouvions donc non pas devant un programme unique, ni même devant un programme commun à la grande majorité des apprenants d'un âge donné, mais à une multiplicité de curricula. En d'autres mots, nous constations, après trois mois d'expérimentation, un phénomène d'individualisation (premier niveau) du curriculum de français.

6.2 L'ampleur excessive du programme institutionnel de Ste-Foy. Lors de la modularisation des programmes de français (août - novembre 1973), nous savions fort bien que, dans la pratique, plusieurs objectifs du programme institutionnel de Ste-Foy n'étaient pas poursuivis, faute soit de temps, soit de moyens. Le programme de Ste-Foy ayant été élaboré par des spécialistes après une large consultation des enseignants, nous avons toutefois respecté ce programme à la lettre et inclus dans notre programme modularisé tous les objectifs proposés par le programme officiel, à l'exception de quelques rares éléments (comme: répondre au téléphone) que l'on retrouvait de la maternelle jusqu'à la sixième année.

Par conséquent, nous avions formulé l'hypothèse de travail que tous les apprenants d'un âge donné poursuivraient, et en principe atteindraient tous les objectifs définis pour eux. Pour les trois premiers mois d'expérimentation, l'hypothèse voulait que les 62 apprenants de 9 ans poursuivraient et atteindraient les objectifs de 28 modules (voir N et n prévus de la Figure 2) et que les 56 apprenants de 10 ans feraient de même pour les objectifs de 23 modules (voir N et n prévus de la Figure 3).
Or aucun apprenant de 9 ans n'a terminé plus de 21 modules durant les trois premiers mois, et deux seulement des 52 apprenants du groupe 10 ans ont réussi à compléter le programme "idéal" de cette période, soit 23 modules.
L'écart entre l'idéal défini par le programme officiel et la réalité observée dans les quatre classes expérimentales est tel que nous concluons sans hésitation à l'ampleur excessive du programme officiel.

6.3 Une solution d'individualisation aux problèmes curriculaires. Même en supposant que, la familiarisation des apprenants avec le nouvel aménagement pédagogique et l'accroissement prévisible des rythmes d'apprentissage aidant, les apprenants des groupes 9 ans et 10 ans atteindraient en moyenne les objectifs de trois fois plus de modules durant les six derniers mois de l'année scolaire que durant les trois premiers mois, nous constations que, dans l'ensemble, seulement 60% des programmes seraient couverts à la fin de l'année dans les classes expérimentales, avec une forte probabilité que de 20 à 25 pour cent des apprenants couvriraient à peine 40% du programme. L'on imagine facilement l'étonnement qu'auraient tant les parents que les autorités scolaires devant une telle révélation, en fin d'année.
L'équipe de recherche, les enseignantes et les cadres de la

commission scolaire qui oeuvrent dans SAGE devaient donc rapidement prendre une décision majeure quant au curriculum après seulement trois mois d'expérimentation. Deux options principales s'offraient à eux.

Première option: respecter le programme institutionnel de Ste-Foy et prendre les mesures nécessaires à cette fin. Les mesures se ramenaient à une: abandonner l'expérimentation et revenir à l'enseignement régulier. Ainsi l'enseignante reprendrait le contrôle de l'aménagement temporel des activités d'apprentissage et établirait un rythme commun qui lui permettrait de voir le programme. Ni les cadres de la commission scolaire, ni les enseignantes, ni les membres de l'équipe de recherche n'ont pu se résoudre à une telle option. Cette option, en effet, n'offrait qu'une apparente sécurité et forçait à fermer les yeux sur des différences individuelles manifestes. Car si le retour à l'enseignement régulier permettrait à l'enseignante de voir le programme, il ne le permettrait probablement pas à tous les apprenants. Par contre, l'expérience passée révèle que même les enseignantes qui voient tout leur programme n'y parviennent qu'en portant sans le dire officiellement une attention très minime à certains objectifs. Enfin, le retour à un régime qui fait du programme un absolu et de l'apprenant un élément qui lui est subordonné, apparaissait moralement interdit à tous ceux qui avaient assisté quotidiennement à la manifestation des différences individuelles des apprenants dans les classes expérimentales.

Seconde option: admettre l'ampleur excessive du programme officiel et respecter les rythmes individuels d'apprentissage. C'est l'option que prit l'équipe des professionnels et des chercheurs. Dans cette seconde option, si le système SAGE permettait de respecter les rythmes individuels, il

n'apportait pas de réponse au problème posé par l'ampleur excessive du programme.

Il fallait réduire le programme officiel à des dimensions plus réalistes. Pour ce faire, deux hypothèses furent considérées.

La première hypothèse était que l'équipe des chercheurs et des professionnels entreprenne d'identifier, dans le programme officiel, un noyau d'objectifs dont l'atteinte serait jugée comme essentielle pour tous les apprenants d'un âge donné (les 9 ans, les 10 ans).

La seconde hypothèse était que chaque enseignante identifierait, dans la série des objectifs modularisés du programme officiel, ceux qu'elle jugerait le plus approprié d'inscrire au programme d'un apprenant donné, procédant à cet exercice pour chacun des apprenants dont elle est responsable.

La première hypothèse supposait que l'équipe restreinte des chercheurs et des professionnels travaillant dans SAGE avait à la fois le temps, la compétence et l'autorité pour définir un nouveau programme de base, en français langue maternelle, pour les 9 ans et les 10 ans de la commission scolaire de Ste-Foy. Nous avons jugé que nous ne disposions ni du temps, ni de l'autorité, ni de toutes les compétences pour une telle entreprise, et nous avons retenu la deuxième hypothèse.

Cette deuxième hypothèse exigeait de chaque enseignante qu'elle construise une trentaine de programmes individuels à partir des objectifs du programme officiel, chacun de ces programmes individuels comprenant moins d'objectifs que le programme officiel.

Accepter cette hypothèse de travail dans les cadres de l'option que nous avions faite de respecter les rythmes individuels d'apprentissage, c'était introduire formellement dans SAGE le principe de l'individualisation (premier niveau) du curriculum.

7.0 Les programmes des apprenants

Nous traiterons successivement, dans cette section, des principes qui ont guidé les enseignantes dans l'élaboration des programmes individuels, de la façon dont nous présenterons les données, des programmes pour le groupe 9 ans, et des programmes pour le groupe 10 ans.

7.1 Principes directeurs utilisés pour l'élaboration des programmes individuels. Plusieurs critères ou principes directeurs ont guidé les enseignantes dans la sélection des objectifs constituant chacun des programmes individuels. Nous ne pouvons rapporter ici que les critères ou principes manifestes, énoncés par les enseignantes. Il est probable que d'autres critères, plus ou moins conscients, ont joué: mais de ceux-là nous ne savons rien. Nous rapporterons ici quatre critères explicites.

7.1.1 Les besoins individuels des apprenants. Le diagnostic des besoins individuels des apprenants a été l'un des critères principaux guidant les enseignantes dans l'élaboration des programmes. L'apprenant de 9 ans dont le niveau de lecture correspond au niveau moyen des enfants de 7 ans ne poursuivra pas les mêmes objectifs que l'apprenant qui n'a pas accumulé de retards en lecture durant le premier cycle de l'élémentaire. L'apprenant qui distingue avec peine le nom du verbe parcourra une route plus longue que celui qui maîtrise cette distinction, avant d'aborder l'emploi du pronom. L'apprenant de 10 ans dont l'intérêt pour l'apprentissage du français et le travail scolaire en général est au plus bas niveau, requerra qu'on l'invite à poursuivre des objectifs différents de ceux que poursuit l'apprenant hautement motivé.

7.1.2 Le "noyau" des apprentissages de base de l'école élémentaire. Les enseignantes ont tenu compte de ce que leur expérience antérieure les a amenées à considérer comme les apprentissages fondamentaux que l'apprenant devrait faire, à l'élémentaire, en savoir lire, savoir écrire, savoir parler et savoir écouter. Le programme officiel et l'équipe de recherche ont fait aux enseignantes l'invitation pressante de considérer comme essentiels des apprentissages dans les quatre savoirs.

7.1.3 Les habitudes et les convictions des enseignantes. Deux facteurs constituent ce critère: la conviction qu'ont les enseignantes que le savoir écrire technique (orthographe, grammaire, analyse) devrait constituer l'objectif prédominant de l'apprentissage du français à l'élémentaire, et l'habitude qu'elles ont acquise de catégoriser les apprenants en "forts, moyens et faibles", sinon en "forts, moyens-forts, moyens, moyens-faibles et faibles".

7.1.4 Les pressions du milieu et les attentes des parents. Les parents exigent qu'on insiste sur le savoir écrire technique. Les écoles secondaires privées donnent une grande importance à ce même savoir dans leurs examens d'admission. Ces réalités ont influencé la constitution des programmes individuels.

7.2 La présentation des données. Tant pour les 9 ans que pour les 10 ans, nous ne considérerons pas, pour des raisons d'économie de la présentation, chacun des programmes individuels mais l'image que donne, soit pour une classe, soit pour une autre, soit pour le groupe 9 ans, soit pour le groupe 10 ans, la somme des programmes individuels.

Cette somme des programmes individuels est calculée de deux façons et révèle clairement, croyons-nous, le phénomène de l'individualisation du curriculum.

Disons, en premier lieu, qu'un programme modularisé mais non individualisé aurait, pour un groupe donné, les caractéristiques suivantes: (a) chaque module inscrit au programme d'un apprenant serait inscrit au programme de chacun des autres apprenants du groupe; (b) le programme de chacun des apprenants du groupe comprendrait le même nombre de modules.

Dans un programme modularisé individualisé, par contre, (a) un module inscrit au programme d'un apprenant n'est pas nécessairement inscrit au programme de chacun des autres apprenants du groupe; (b) les programmes des apprenants ne comprennent pas nécessairement le même nombre de modules. C'est dire que nous stipulons que, pour un groupe donné, le phénomène d'individualisation du curriculum existe s'il y a variation dans le nombre des apprenants qui poursuivent les objectifs d'un module donné et s'il y a variation dans le nombre de modules inscrits aux programmes des apprenants. Il va de soi que ces variations peuvent être plus ou moins marquées.

Signalons aussi que pour fins d'interprétation, nous considérerons qu'un module est inscrit au programme de tous les apprenants si on le retrouve dans les programmes de plus de 80% des individus d'un groupe donné. Cette règle arbitraire nous est suggérée par le fait que, même dans une classe régulière, le programme n'est pas nécessairement intégralement "suivi" par tous les apprenants, puisqu'il faut tenir compte des absences individuelles dûes aux maladies, aux voyages et autres causes. En estimant à 20% le pourcentage moyen d'absence des apprenants dans les classes régulières de l'élémentaire, et en établissant en conséquence que plus de 80%

des apprenants doivent poursuivre les objectifs d'un module pour considérer ce dernier comme commun au groupe, nous pensons nous donner une règle qui surévalue le taux d'absentéisme et fait augmenter le nombre des modules communs et diminuer d'autant l'importance du phénomène d'individualisation du curriculum.

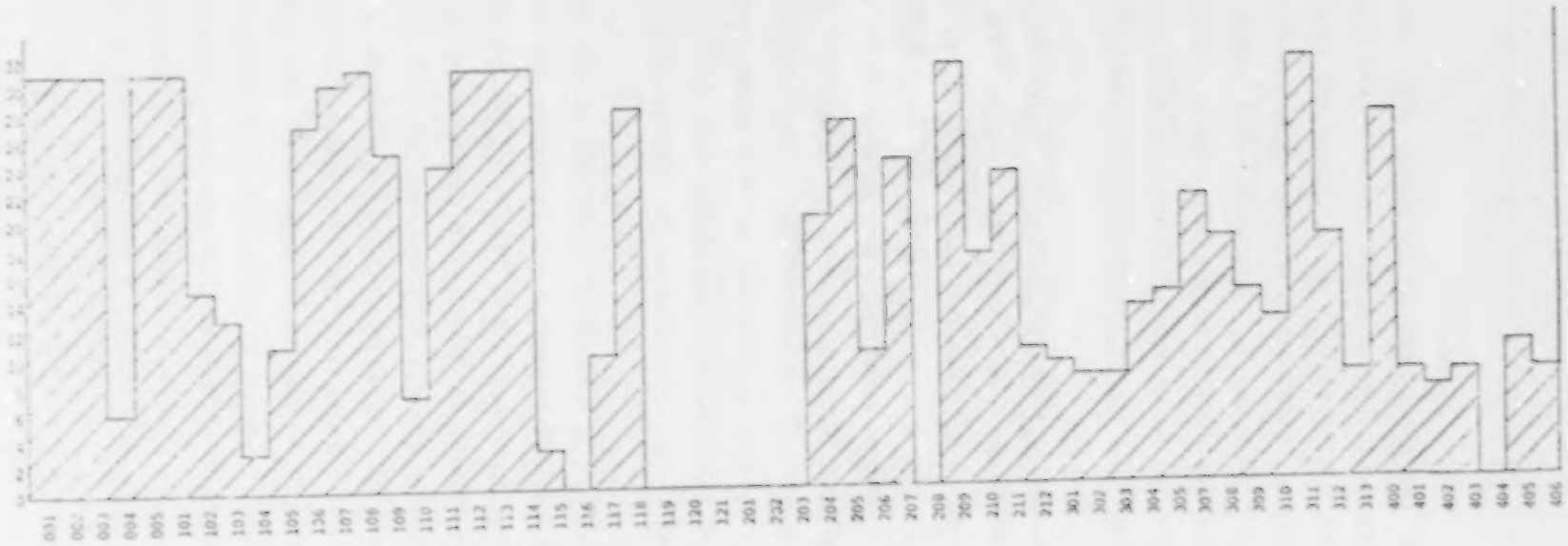
Compte-tenu que SAGE avait modularisé un programme pour les 9 ans et un autre pour les 10 ans, nous nous attacherons davantage aux données relatives aux deux classes de 9 ans plutôt qu'à chacune des deux classes, de même qu'aux données relatives aux deux classes de 10 ans plutôt qu'à chacune de ces deux classes.

Mentionnons enfin que les données que nous présentons sont celles dont nous disposions le 1er mars 1975. Elles indiquent sans distinction les modules complétés et à compléter, de septembre 1974 à juin 1975, inscrits aux programmes individuels.

7.3 Les programmes des 9 ans

7.3.1 Les programmes de la classe 401. Comme le montre la figure 4, neuf des cinquante-sept modules du programme ne sont inscrits à aucun programme individuel. On constate aussi que seulement seize modules sont inscrits au programme de 26 apprenants ou plus (81 à 100% des 31 apprenants). L'allure de l'histogramme de la figure 3 est très différente de celle que donnerait un programme non individualisé. Dans ce dernier cas, toutes les colonnes atteindraient la hauteur minimale de 26.

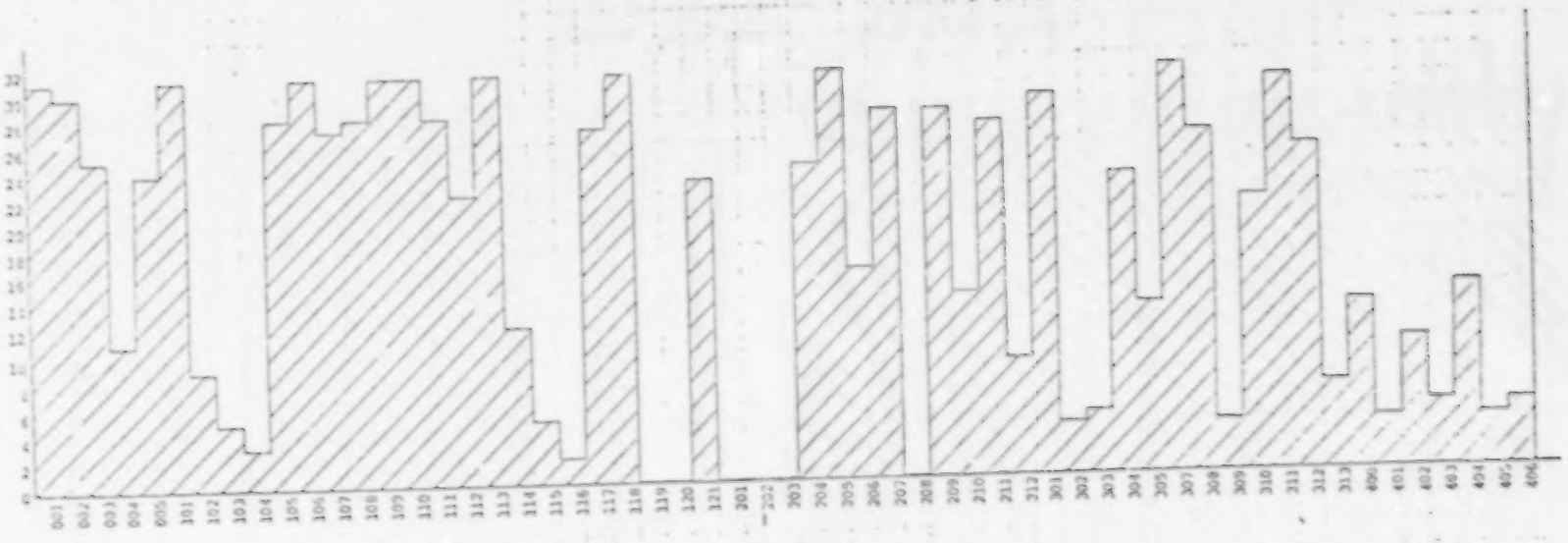
FIGURE 9. Classe 401: Nombre d'apprenants qui poursuivent les objectifs de chacun des 57 modules du programme de français (SAGE: 1974-75)



7.3.2 Les programmes de la classe 402. Seulement six des cinquante-sept modules n'entrent pas dans les programmes des apprenants de la classe 402 (voir figure 5). Par contre, vingt-et-un modules sont inscrits au programme d'au moins 26 apprenants, soit trente pour cent de plus que dans la classe 401. Mais l'histogramme n'en demeure pas moins fort différent de celui que l'on construirait pour un programme non individualisé.

7.3.3 Les programmes des 9 ans. La figure 6 réunit et cumule les données des figures 4 et 5. Pour l'ensemble du groupe 9 ans, six des cinquante-sept modules ne sont pas inscrits à l'un ou l'autre des programmes individuels et dix-huit modules peuvent être considérés comme communs, puisqu'inscrits au programme de 51 apprenants ou plus. La variation de la hauteur des colonnes de la figure 6, de 2 à 61 avec une moyenne de 36.5 (sans compter les six modules non utilisés) est un des deux signes qui manifestent l'individualisation du curriculum pour le groupe 9 ans.
Les données du tableau 10 reprennent celles de la figure 6. Ce tableau 10 indique que seulement 35% des modules utilisés sont inscrits à "tous" les programmes, soit aux programmes de 81% ou plus des apprenants. Ce qui mène à dire que 65% du programme des neuf ans n'est pas commun. L'on remarquera que l'on retrouve légèrement moins de soixante pour cent des modules du programme inscrits au curriculum de plus de 50% des apprenants. La figure 7 permet de considérer d'un autre angle, le phénomène de l'individualisation du curriculum pour les 9 ans. Dans un programme non individualisé, tous les apprenants auraient à leur programme le même nombre

Figure 5 - Classe 402: nombre d'apprenants qui poursuivent les objectifs de chacun des 57 modules du programme de français (ESAGE: 1974-75)



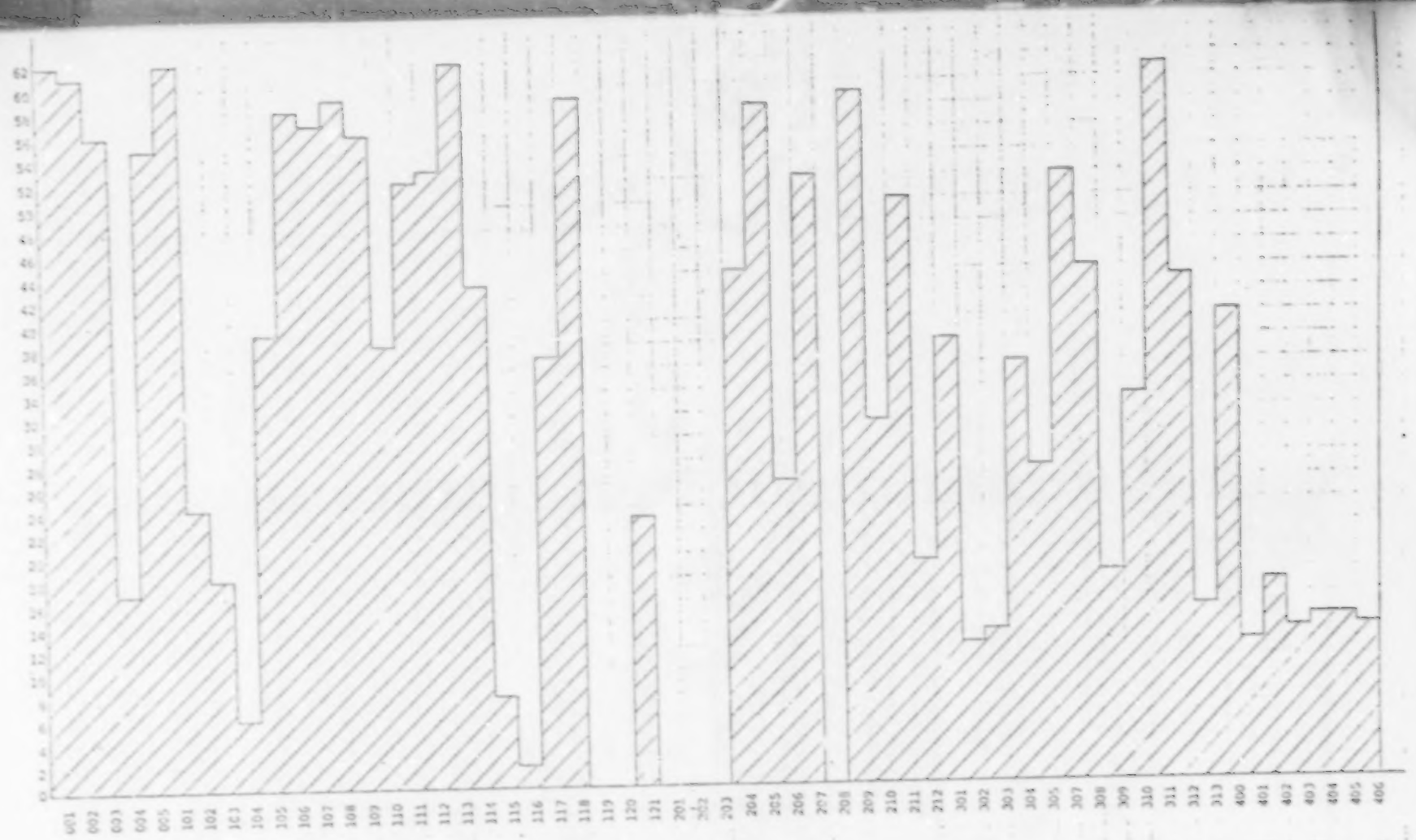


Figure 6. Nombre total des apprenants (9 ans) qui poursuivent les objectifs du cursus des 57 modules du programme (SOCRI) de français, 1974-75.

Nombre d'apprenants	% du Nombre d'apprenants	nombre de modules inscrits au programme	nombre cumulé de modules inscrits au programme	% cumulé du nombre total de modules
60 - 62	96 - 100%	5	5	10%
58 - 59	91 - 95%	5	10	20%
51 - 57	81 - 90%	8	18	35%
44 - 50	71 - 80%	3	21	41%
38 - 43	61 - 70%	6	27	53%
32 - 37	51 - 60%	3	30	59%
26 - 31	41 - 50%	3	33	65%
20 - 25	31 - 40%	2	35	69%
13 - 19	21 - 30%	11	46	90%
7 - 12	11 - 20%	3	49	96%
4 - 6	6 - 10%	1	50	98%
1 - 3	1 - 5%	1	51	100%

Nombre d'apprenants : 61

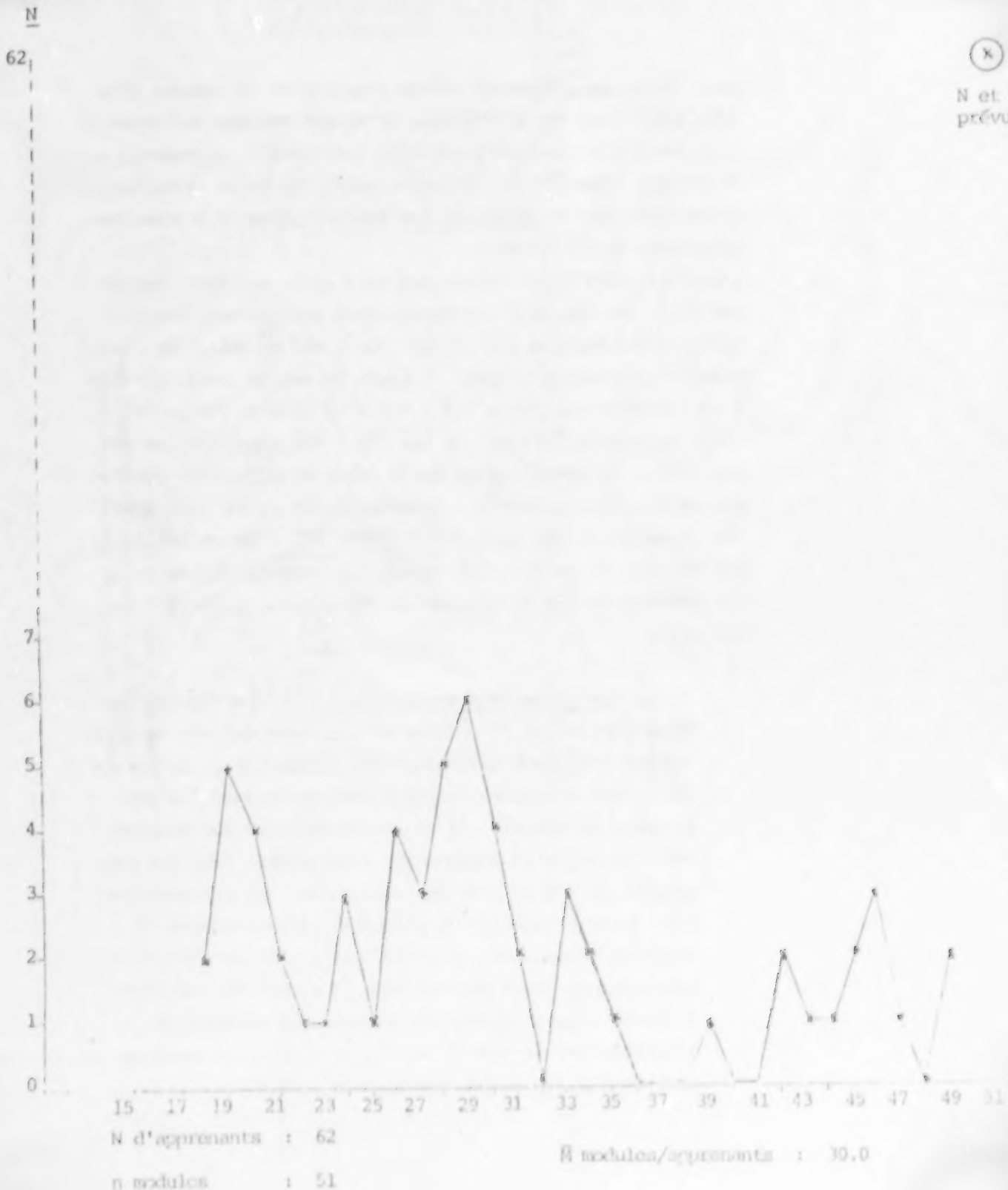
nombre de modules inscrits au programme d'au moins un apprenant : 51

Tableau 10. Nombres et nombres cumulés de modules inscrits aux programmes individuels pour diverses proportions des apprenants du groupe 9 ans.

de modules. Chez les 9 ans des classes expérimentales, les nombres de modules inscrits aux programmes individuels vont de 18 à 49, avec une moyenne de 30.
Remarquons enfin que pour être strictement fidèles au programme officiel les 62 apprenants de 9 ans devraient avoir inscrits à leurs programmes sinon tous les modules du programme, du moins les 51 modules utilisés par les enseignantes (voir le point N et n prévus de la figure 7). La différence entre l'idéal (le point 51-62 de la figure 7) et la réalité (la courbe de la figure 7) est telle qu'elle se passe de tout commentaire: chez les neuf ans, le respect des rythmes d'apprentissage a mis en relief l'ampleur excessive du programme officiel et entraîné une nette individualisation (premier niveau) du curriculum.

7.4 Les programmes des 10 ans. Avant de présenter les données relatives aux programmes des 10 ans, il nous faut signaler qu'il y a un élément que nous n'avons pas intégré aux figures 8, 9 et 10, et un autre que nous y avons introduit en l'interprétant.
L'élément que nous n'avons pas intégré aux histogrammes des figures 8, 9 et 10 pour garder à ceux-ci leur netteté, est le suivant: le fait que les modules 307 à 311, 407 à 411, 507 à 512 et 607 à 611 n'ont été inscrits qu'en partie aux programmes individuels. Ces modules comprennent de 3 à 6 objectifs chacun. Dans la plupart des cas, les apprenants ne

Figure 7. Nombre de modules inscrits aux programmes individuels: 9 ans.

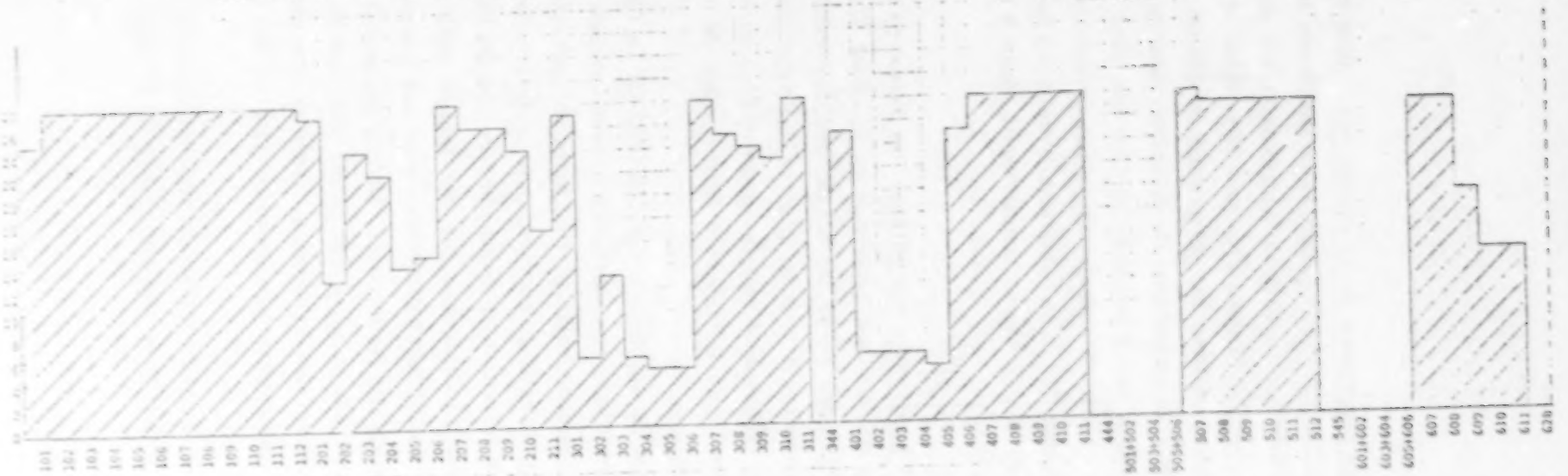


sont requis de poursuivre qu'une fraction de ce nombre: 2/3, 4/5, 4/6. Nous avons toutefois considéré ces modules comme totalement inscrits aux programmes individuels, augmentant de ce fait d'environ 10% l'importance accordée au savoir écrire technique et le nombre des modules inscrits à tous les programmes individuels.

L'élément que nous avons intégré mais en le modifiant est le suivant. Aux quelques apprenants dont le programme contient certains des modules des groupes 401 à 406 et 501 à 506, les enseignantes ont la plupart du temps laissé le choix de faire 1 ou 2 modules du groupe 402 - 406 et 1 ou 2 du groupe 501 - 506. Nous avons présumé que les choix des apprenants se répartiraient également entre ces modules et indiqué en conséquence ces choix présumés. Il se pourrait qu'une fois tous les choix faits certaines des colonnes 402 à 406 et 501 à 506 montent et que d'autres descendent; mais le nombre total des modules de l'un et l'autre de ces groupes ne devrait pas varier.

7.4.1 Les programmes de la classe 501. La figure 6 indique que 16 des 72 modules du programme ne sont inscrits à aucun programme individuel des apprenants de la classe 501. Des 56 modules utilisés pour constituer les programmes individuels, 39 se retrouvent dans les programmes d'au moins 23 apprenants, c'est-à-dire dans les programmes de 81% ou plus des apprenants. Il y a donc une très forte proportion du programme (69.6%) commune à tous les apprenants. L'individualisation du curriculum est beaucoup moins marquée dans la classe 501 que dans l'une et l'autre classe des 9 ans: les colonnes de l'histogramme (figure 8) sont plus élevées et beaucoup plus égales que celles des figures 4 et 5.

Figure 8. Classe 501: Nombre d'apprenants qui poursuivent les objectifs du chacun des 72 modules du programme de français (SNCF: 20 ans).



7.4.2 Les programmes de la classe 502. Tout comme dans la classe 501, 16 des 72 modules du programme n'apparaissent pas dans les programmes individuels des apprenants de la classe 502 (figure 9). Les 56 modules utilisés, 40 se retrouvent dans des programmes de 81% ou plus des apprenants. La proportion du programme commune à tous les apprenants est à peu près la même que dans la classe 501, soit 71.4%. L'individualisation du curriculum, dans la classe 502, est nettement moins marquée que dans les classes 401 et 402 et sensiblement égale à celle de la classe 501.

7.4.3 Les programmes des 10 ans. La figure 10 réunit et cumule les données des figures 8 et 9. Pour l'ensemble du groupe 10 ans, seize des soixante-douze modules ne sont pas inscrits à l'un ou l'autre des programmes individuels et trente-neuf modules peuvent être considérés comme communs, puisqu'inscrits au programme de 46 apprenants ou plus.
La variation de la hauteur des colonnes de la figure 10, de 9 à 56 avec une moyenne de 43.9 (sans compter les seize modules non utilisés) manifeste un certain degré d'individualisation du curriculum pour le groupe 10 ans. Les données du tableau 11 reprennent celles de la figure 10. Ce tableau indique que 70% des modules utilisés sont inscrits à "tous" les programmes, soit aux programmes de 81% ou plus des apprenants. Ce qui revient à dire que seulement 30% du programme prévu pour les 10 ans n'est pas commun aux apprenants. Près de 80% des modules sont inscrits au programme de plus de 50% des apprenants.
La figure 11 donne le nombre de modules inscrits aux programmes individuels des apprenants de 10 ans. Alors

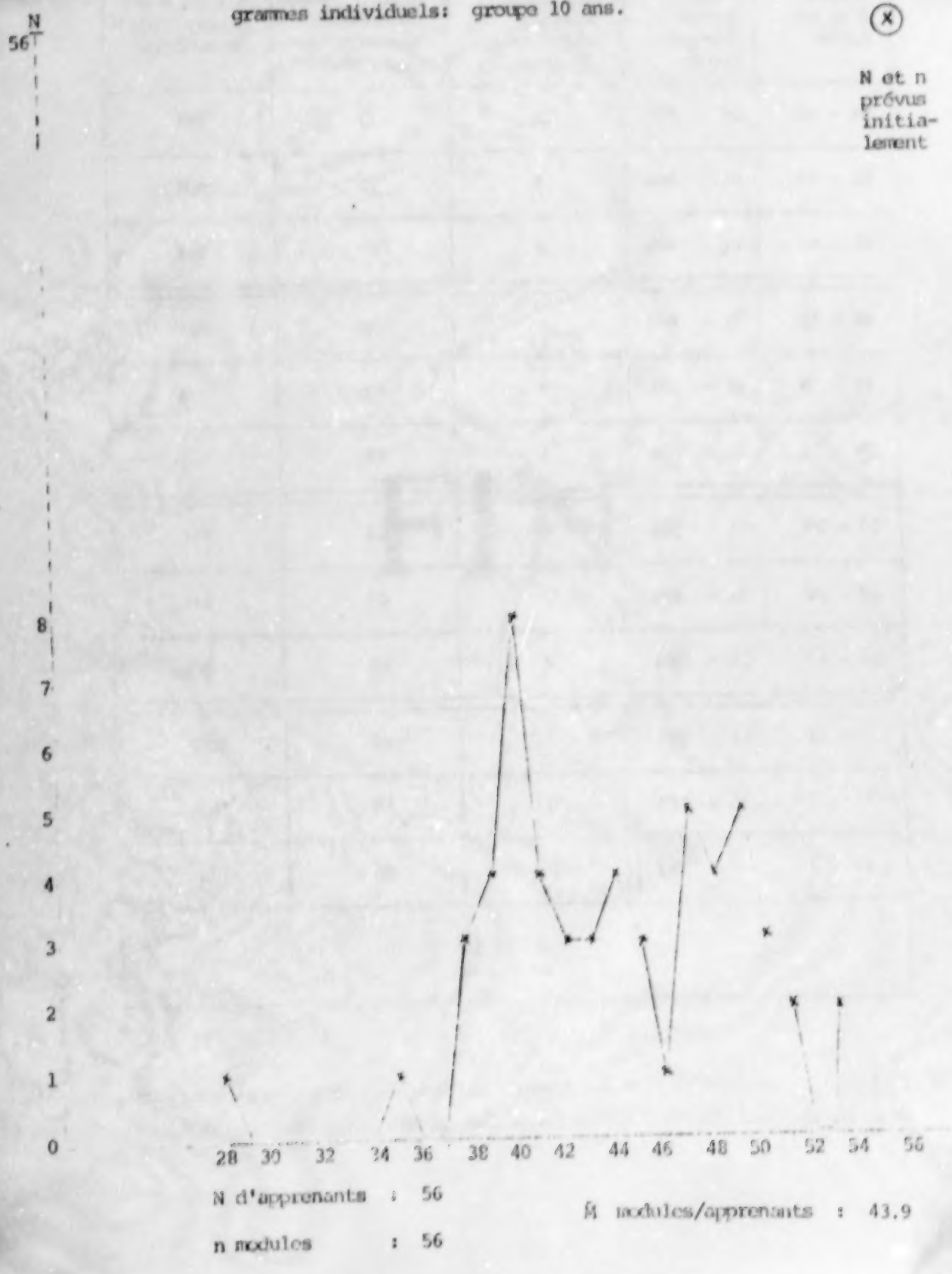
Figure 9. Cliché RSO montrant l'agencement des projections des objectifs de chacun des 72 modules de programme de fragmentation (cible RSO: 20 m x 6).

Diagramme. Nombre total des agronomes (10 ans) qui poursuivent les objectifs de cours des 72 modules du progr. de 2ème cycle de français, 1974-75.

Nombre d'apprenants	% du Nombre d'apprenants	nombre de modules inscrits au programme	nombre cumulé de modules inscrits au programme	% cumulé du nombre total de modules
54 - 56	96 - 100%	31	31	55%
51 - 53	91 - 95%	4	35	63%
46 - 50	81 - 90%	4	39	70%
40 - 45	71 - 80%	1	40	72%
35 - 39	61 - 70%	3	43	77%
29 - 34	51 - 60%	1	44	79%
23 - 28	41 - 50%	0	44	79%
18 - 22	31 - 40%	3	47	84%
12 - 17	21 - 30%	2	49	88%
7 - 11	11 - 20%	7	56	100%
4 - 6	6 - 10%	0	56	100%
1 - 3	1 - 5%	0	56	100%
N : 56 n : 56				

Tableau 11. Nombres et nombres cumulés de modules inscrits aux programmes individuels pour diverses proportions des apprenants du groupe 10 ans.

Figure 11. Nombre de modules inscrits aux programmes individuels: groupe 10 ans.



que dans un programme non individualisé ce nombre serait le même pour tous les apprenants, il varie de 28 à 53 dans nos classes expérimentales, avec une moyenne de 44. Toutefois, l'individualisation réelle mais peu marquée du curriculum apparaît lorsque l'on constate que 78.6% des apprenants du groupe (soit 44 sur 56) ont un nombre de modules inscrits à leur programme qui est situé entre 39 et 49; soit le nombre moyen de modules inscrits aux programmes individuels, plus ou moins 5. Pour les neuf ans, le nombre d'apprenants situés entre $\overline{M}$-5 et $\overline{M}$+5 était de 28, soit seulement 45.1% du total.
Remarquons enfin que pour être strictement fidèles au programme officiel, les 56 apprenants de 10 ans devraient avoir inscrits à leurs programmes sinon tous les 72 modules, du moins les 56 utilisés par les enseignantes (voir le point N et n prévus de la figure 11). La différence entre l'idéal (le point 56-56 de la figure 11) et la réalité (la courbe de la figure 11) est telle qu'elle se passe de commentaire: chez les 10 ans tout comme chez les 9 ans, le respect des rythmes d'apprentissage a mis en évidence l'ampleur excessive du programme officiel et entraîné une relative individualisation (premier niveau) du curriculum.

7.5 Les programmes individualisés: conclusion. Des données que nous venons de présenter il nous semble légitime de conclure que la première expérimentation du système SAGE a entraîné un effet certain et non-prévu: l'individualisation du curriculum de français.
Cette individualisation est moins marquée chez les 10 ans, davantage chez les 9 ans. Elle se situe à ce que nous avons défini comme étant le premier niveau d'individualisation du curriculum, puisque les apprenants n'ont pas participé à

l'élaboration de leurs programmes et qu'ils y ont encore moins introduit des éléments de leur choix.

Mais aussi modeste que soit le résultat, il nous apparaît d'une importance capitale.

En effet, le directeur du projet SAGE et les chercheurs et professionnels de son équipe avaient délibérément opté pour limiter leur action immédiate aux domaines de l'enseignement et de l'apprentissage, se refusant de modifier substantiellement le curriculum avant d'avoir une base empirique pour le faire.

Ce faisant, ils prêtaient flanc à toutes les accusations imaginables de "mécanicisme", en refusant, au départ, de tailler des programmes à la mesure des besoins et des intérêts des apprenants. Trois mois d'expérimentation ont suffi à donner des raisons empiriques sérieuses de soutenir qu'une réforme visant à l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'école n'est vraiment possible que si s'y ajoute l'individualisation du curriculum.

C'est cette constatation empirique qui nous amène à dire que si modeste que soit le résultat de la première expérimentation de SAGE en matière d'individualisation du curriculum, il nous apparaît d'une importance capitale.

En effet, la brèche dans le monolithisme du curriculum est faite. Nous pouvons faire l'hypothèse, désormais, que l'individualisation du curriculum devra aller de pair avec l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Mais l'expérimentation de SAGE nous amène aussi à dire que l'individualisation du curriculum ne pourra valablement s'opérer que si l'on apporte des réponses aux problèmes et questions qu'elle soulève.

CONCLUSION

QUELQUES QUESTIONS SOULEVEES PAR LA TENDANCE VERS L'INDIVIDUALISATION ET L'INDIVIDUALISATION DU CURRICULUM DE FRANCAIS, LANGUE MATERNELLE

En guise de conclusion, nous nous limiterons à énumérer cinq questions que nous inspire le phénomène de macro-individualisation du curriculum que nous avons observé au niveau secondaire de même que six défis que pose l'individualisation du curriculum de français au niveau élémentaire.

QUESTIONS

- Nous nous demandons, sans pouvoir répondre à la question, jusqu'à quel point la tendance à la macro-individualisation des programmes de français, langue maternelle, au niveau secondaire, est généralisée au Québec.

- Nous nous demandons jusqu'à quel point les autorités scolaires et ministérielles sont conscientes de cette tendance et jusqu'à quel point elles l'acceptent.

- Nous nous demandons comment l'on pourrait maintenir des examens communs de fin de cours secondaire en français si cette tendance à la macro-individualisation était généralisée.

- Nous nous demandons s'il ne serait pas impérieux d'imposer, dans les programmes macro-individualisés, la poursuite de quelques objectifs fondamentaux qui assurerait à tous les jeunes francophones du Québec un donné culturel et linguistique minimal commun; et si oui, nous nous demandons qui aurait l'autorité pour déterminer ce donné minimal.

- Nous nous demandons enfin si les organismes responsables de la formation ou du perfectionnement des enseignants ont pris ou s'apprêtent à prendre les mesures nécessaires pour permettre aux enseignants non seulement d'ajuster leur action professionnelle à cette tendance vers la macro-individualisation mais d'être aussi des facteurs d'évolution vers la micro-individualisation du curriculum.

DEFIS

- Reconnaître la diversité réelle des aptitudes individuelles des apprenants tout en évitant d'offrir des programmes individuels qui maintiendraient ou réintroduiraient des distinctions socialement honteuses entre les apprenants (voie allégée, voix normale, voix enrichie; les forts, les moyens, les faibles; etc.).

- Respecter à la fois les besoins de croissance des apprenants, les attentes des parents, les habitudes des enseignants, les exigences des écoles secondaires privées et publiques, l'équilibre des objectifs poursuivis en savoir parler, savoir écouter, savoir lire et savoir écrire.

- Respecter aussi, et en même temps, les exigences légitimes de la société qui a le droit sinon le devoir d'imposer certains apprentissages dans le domaine de la langue, qui est un instrument de survie culturelle, et le droit fondamental de l'apprenant de devenir "de plus en plus libre de décider par lui-même ce qu'il veut apprendre" (Rapport Faure).

- Associer chaque apprenant, en conséquence, même au niveau élémentaire, au choix des objectifs qui constituent son curriculum.

- Identifier, dans le domaine de l'apprentissage de la langue maternelle, un noyau d'objectifs qu'on pourra imposer à tous les apprenants, tout en faisant en sorte que ce noyau soit (a) suffisamment important pour couvrir les apprentissages de base, et (b) suffisamment petit pour permettre à chaque apprenant, même à celui dont le rythme est le plus lent, de choisir un nombre appréciable d'objectifs pour compléter le noyau des objectifs de base.

- Procéder, dans le domaine de l'apprentissage du français, langue maternelle, à une revision conjointe et simultanée des programmes de l'élémentaire et du secondaire en vue de l'identification du noyau des objectifs de base, à défaut de quoi ou bien les objectifs obligatoires seront pour l'apprenant de plus en plus nombreux au fur et à mesure qu'il s'éloignera de la classe maternelle et se rapprochera de la fin du cours secondaire, ou bien certains apprentissages de base ne seront pas faits par un nombre plus ou moins grand d'apprenants, ou bien un nombre plus ou moins élevé d'apprenants seront condamnés à la "voix allégée" du secondaire parce qu'ils n'auront pas fait certains apprentissages qu'à ce dernier niveau on juge fondamentaux.